



***Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino da
Filosofia no Ensino Secundário***

O Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Orientadora: Professora Doutora Teresa Santos
Aluna Estagiária: Brancaflor da Cruz nº 5915
Universidade de Évora / Departamento de Pedagogia e Educação

Março de 2012

DEDICATÓRIA

Ao meu querido filho, aos meus queridos pais, ao meu marido, à minha irmã e aos meus queridos sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha Coordenadora de Estágio, a Professora Doutora Teresa Santos pela sua sabedoria, pela sua orientação, conselhos e pelo apoio incondicional para que este trabalho fosse realizado. Obrigada por ter acreditado em mim e no meu trabalho.

Não esqueço a Doutora Ana Margarida Pereira, a Orientadora de Estágio, por toda a paciência e conselhos fundamentais para a realização deste percurso decisivo para a minha vida profissional.

Aos meus colegas de estágio, Fátima Teles e Hélio Ferreira, por estarem sempre presentes nos bons e maus momentos que fizeram parte deste nosso percurso.

Também quero agradecer aos restantes colegas, Ana Paula Gualdino, Magda Neves, João Carlos e Lília Simões, pelas palavras de incentivo e sobretudo pela sua amizade.

Agradeço ainda aos restantes professores de Filosofia que durante o Mestrado mostram caminhos e horizontes possíveis para a docência.

Quero agradecer a todas as pessoas da Escola Secundária Gabriel Pereira que de forma gentil e sempre simpática me acolheram, contribuindo para a minha integração efectiva.

Aos meus alunos (pois assim foram para mim) do 11ºE e à aluna do 11ºG1 desejo toda a felicidade na concretização dos seus juvenis projectos.

Quero agradecer aos meus pais pelo apoio e encorajamento que me deram nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho e ao meu marido agradeço a paciência que tiveram quando não estive presente nos momentos mais significativos da vida familiar.

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino da Filosofia no Secundário

O Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva

Brancaflor da Cruz

RESUMO

Este trabalho é constituído por duas partes: a primeira diz respeito ao Relatório que incide criticamente sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada em Filosofia no Ensino Secundário, desenvolvida na Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora, durante o ano lectivo de 2010/2011; a segunda parte resulta de uma investigação realizada sobre o Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva. Com o estudo deste assunto procurou-se evidenciar como o ensino da filosofia é determinante para a promoção de valores éticos e cívicos associados à cidadania inclusiva, respondendo assim ao desafio filosófico de construção de cidadania consistentemente reflectida.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Filosofia no Secundário, Escola Inclusiva; Escola Secundária Gabriel Pereira

ABSTRACT

Report of Supervised Teaching Practice in the Teaching of Philosophy in Secondary The Teaching of Philosophy in the Inclusive School

This work is divided in two parts: the first concerns the report that focuses critically about my Supervised Teaching Practice in Philosophy in Secondary Education, developed at the School Gabriel Pereira, in Évora, during the academic year 2010/2011; the second one results from an investigation into the Teaching of Philosophy in the Inclusive School. With the study of the subject tried to show how the teaching of philosophy is crucial to the promotion of ethical and civic values associated with inclusive citizenship, thus responding to the philosophical challenge of building citizenship consistently reflected.

KEYWORDS: Supervised Teaching Practice in the Teaching of Philosophy in Secondary; Inclusive School; High School Gabriel Pereira

LISTA DE SIGLAS

ESGP – Escola Secundária Gabriel Pereira

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Santos.

DECLARAÇÕES

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Évora, de 26 Março de 2012

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O (A) Orientador(a),

Évora, Março de 2012

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I.....	12
Relatório de Prática Supervisionada em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário	12
Caracterização da Escola Secundária Gabriel Pereira em Évora	13
Caracterização da Turma.....	16
Caracterização do Núcleo de Estágio	18
Descrição e apreciação das actividades extra-curriculares.....	19
Prática de ensino: 11ºano de Filosofia.....	22
Enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar	24
Programa de ensino e orientação curricular	25
Apreciação do manual escolar usado	27
Indicação dos métodos, recursos e das técnicas de avaliação utilizadas	34
Apresentação e análise dos dados da avaliação	39
Algumas considerações/expectativas	40
CAPÍTULO II.....	41
Projecto de Investigação: O Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva	41
Introdução.....	42
O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário	44
O Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva	47
O acompanhamento de uma aluna em situação de inclusão	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
BIBLIOGRAFIA	59
UTILIZAÇÃO DE ANEXOS:	62
ANEXOS	I

INTRODUÇÃO

*O Homem é quem interroga. É aquele que
pode perguntar e tem de perguntar.*

(CORETH, 1986)

No dia 29 de Setembro de 2010, o nervosismo, a angústia e todas as interrogações possíveis passavam pela minha cabeça. Nesse dia iniciei um percurso decisivo para a minha vida profissional e pessoal na Escola Gabriel Pereira, em Évora. Eu e os meus colegas da Prática de Ensino Supervisionada fomos conhecer a nossa Orientadora de Estágio, a Dra. Ana Margarida Pereira e a Escola Gabriel Pereira, a escola que nos iria acolher ao longo do ano lectivo de 2010-2011. As expectativas eram muito elevadas, dado o facto de irmos, pela primeira vez, assumir responsabilidades lectivas. Iríamos passar da teoria à prática.

Também foi neste dia que se reuniu o nosso Núcleo de PES, constituído por mim, Brancaflor da Cruz, pelos meus colegas, Fátima Teles e Hélio Ferreira, pela Orientadora, a Dra. Ana Margarida Pereira, e a nossa Coordenadora de PES, a Professora Doutora Teresa Santos. Este Núcleo revelar-se-ia como suporte para estruturar o trabalho lectivo e para gerir as emoções decorrentes da nova experiência.

Outro dia marcante foi 7 de Outubro de 2010. Tive ocasião de conhecer os alunos da Turma do 11ºE, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, com a qual iria desenvolver actividades lectivas, na qualidade de aluna estagiária do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Também fui apresentada à única aluna da turma do 11ºG1 do Curso Científico – Humanístico de Línguas e Humanidades, que tinha uma deficiência auditiva e comunicava em língua gestual, sempre acompanhada por uma intérprete. A alegria era sem dúvida muita, mas a angústia também fazia parte das minhas emoções, pois não sabia como iria ser recebida nem como iria reagir à nova situação. Todavia o momento chegou... e superou todas as minhas expectativas.

Com base nos dados recolhidos da assistência às aulas e da experiência lectiva desenvolvida, elaborei o presente Relatório, que dou à apreciação do digníssimo júri. O objectivo primeiro é

dar a conhecer o meu percurso de Prática de Ensino Supervisionada, bem como a reflexão que fui desenvolvendo, suscitada por questões: o que é ser efectivamente professor? Qual a postura a manter em sala de aula, quer nos bons, quer nos maus momentos? Como conciliar todas as responsabilidades que temos? Como conciliar a indagação filosófica aberta com a minha interpretação, sem influenciar preconceituosamente os alunos nem lhes impedir a construção do raciocínio? Esta foi a minha maior dificuldade e uma interpelação permanente. Para além destas preocupações de ordem subjectiva, advinham outras relacionadas com a primeira abordagem do Programa de Filosofia do 11º ano. Era um desafio que de imediato me colocava dificuldades de operacionalização, mas para o qual me fui capacitando ao longo do Estágio.

Daí que a minha preocupação fosse compreender e transmitir a importância do Ensino da Filosofia a partir do Programa de Filosofia do 11º ano. Entre os muitos caminhos possíveis fazia-me sentido que a Filosofia fosse encarada como uma actividade racional que permitisse reflectir sobre a pessoa que se é em relação com os outros e situada no mundo. Este pressuposto sempre me fez sentido a partir duma frase célebre do *Teeteto*, de Platão, conhecida por Elogio do Filósofo: “*pergunta Teeteto a Sócrates: Qual é o castigo dos que não filosofam? Respondeu Sócrates de imediato: é a vida que levam. Que é como quem diz: é serem a pessoa que são*”¹. E para reforçar esta ideia também me ocorreu a frase de Bertrand Russel no livro *Os Problemas da Filosofia*: “*Se o estudo da filosofia tem realmente algum valor para alguém além dos estudantes de filosofia, tem de ser apenas indirectamente, através dos seus efeitos nas vidas daqueles que a estudam*”².

Este Relatório ainda integra uma parte de investigação sobre o Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva, que foi suscitada a partir do acompanhamento dado à aluna surda do 11ºG1. Todas as questões que colocava eram agudizadas quando assistia às aulas de Filosofia dadas pela Dra. Ana Margarida Pereira. Esta parte do Relatório resultou da investigação feita para melhor

¹ Texto de Manuel Ferreira Patrício: *Leonardo Coimbra: Ponto de Convergência e Irradiação de Uma Filosofia Portuguesa da Educação*.

² Texto de Bertrand Russel, *O Valor da Filosofia*, Tradução de Desidério Murcho. <http://criticanarede.com/filosofia.html> consultado no dia 20 de Julho de 2011.

compreender a situação de alunos portadores de alguma deficiência e, desde modo, melhor desempenhar a tarefa lectiva.

Resumindo o balanço crítico que irei desenvolver, o Estágio foi sem dúvida uma experiência enriquecedora e marcante para o meu futuro profissional, uma vez que a aprendizagem tem de ser feita de experiência. Poderei dizer que este Relatório é o memorial de um percurso ou o registo de inesquecíveis experiências que me fizeram pensar, que me modificaram enquanto pessoa, que me fizeram olhar para o ensino e para a profissão de professor como momentos constantes de aprendizagem. Ser professor é estar sempre a aprender.

CAPÍTULO I

Relatório de Prática Supervisionada em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Caracterização da Escola Secundária Gabriel Pereira em Évora

Nas escolas, a formação deve ser universal. Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos.

João Amós Coménio (1957)³

A história de uma escola pode aumentar a motivação para dar aulas e dinamizar a integração. Mas para além disso, conhecer as suas potencialidades estruturais (biblioteca e espaços multimédia, por exemplo) é fundamental para projectar actividades e conhecer “os cantos da casa” é importante para se familiarizar com os serviços, os órgãos e reconhecer os espaços de trabalho. Por esta razão, ganhou sentido conhecer a história da Escola e fazer a sua caracterização física.

A Escola Secundária Gabriel Pereira está localizada na Rua Dr. Domingos Rosado, em Évora, desde 1971 até à presente data. Contudo esta Escola teve uma longa história, da qual apenas faço referência a alguns acontecimentos revelantes, a fim de entendermos o seu percurso até aos dias de hoje.

Esta instituição de ensino teve a sua origem na Escola Industrial da Casa Pia de Évora, fundada em 17 de Setembro de 1914, por decisão do Ministério da Instrução Pública, mediada pela Repartição de Instrução Industrial e Comercial. Inaugurou o funcionamento com as seguintes formações: Curso Elementar de Comércio, Curso Elementar de Agricultura, Curso Carpintaria ou Marcenaria Serralharia, Curso de Alfaiataria e Curso de Sapataria.

³ João Amós Coménio (1957). *Didáctica Magna*, 4.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.145. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes.

A Escola funcionava no antigo edifício da Casa Pia, o Colégio do Espírito Santo, onde mais tarde se instalou a actual Universidade de Évora. A Escola Industrial da Casa Pia de Évora foi transformada na Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira, em 1919. Em 1931, houve uma reestruturação do ensino, passando a leccionar novos cursos: Carpintaria Civil, Serralharia Civil, Tapeçaria, Costura e Bordados, Comércio.

Em 1948, a Escola teve nova designação, passando a Escola Industrial e Comercial de Évora. Na sequência foram criados novos cursos e reformulados outros: Ciclo Preparatório, Formação de Serralheiros, Formação de Montadores de Electricista, Formação de Carpinteiro/Marceneiro, Formação Feminina, Geral de Comércio, Secção Preparatória para os Institutos Industrial Comercial, Especialização de Mecânica Agrícola, Mestrança de Encarregados de Obras, Oficinas Anexas: Tapeçaria, Olaria (em Viana do Alentejo). Ainda no ano de 1948, a Escola Industrial Médico Sousa, em Viana do Alentejo, foi transformada em Oficina de Olaria na dependência da Escola Industrial e Comercial de Évora. Esta Oficina de Olaria, no ano lectivo de 1964-65, deu lugar ao Ciclo Preparatório, continuando na dependência da Escola Industrial e Comercial de Évora. No ano lectivo de 1968-69, deu-se a autonomia desta secção e transformou-se na Escola Preparatória António José de Sousa.

No ano lectivo de 1951-52 a Escola Industrial e Comercial de Évora passou a funcionar no Convento de Stª Clara, sendo este adaptado para o novo fim. No ano de 1971 a Escola mudou definitivamente de instalações, inaugurando um edifício de raiz, construído pela Direcção-Geral das Construções Escolares (ver Anexo 1).

No final do ano lectivo de 2008, a Escola entrou em obras de requalificação e melhoramento, sendo de notar a adaptação do edifício a alunos com necessidades educativas especiais. A nova configuração arquitectónica criou um ambiente funcional, acolhedor e tranquilo. Estas obras fizeram da Escola Secundária Gabriel Pereira um espaço muito agradável, onde os alunos usufruem de variadas áreas. A sala de convívio é o espaço de preferência dos alunos. As suas dimensões são consideráveis e nela está instalado o bar, a reprografia, a papelaria da escola e também a rádio da Associação de Estudantes. É o espaço de eleição dos alunos. De referir a Biblioteca, que também foi remodelada, ficando um espaço amplo, bem apetrechado de livros e computadores, tornando-se uma zona de estudo muito procurada pelos alunos. As salas de aulas ficaram equipadas com projector e computador, aquecimento central e beneficiando da

luz natural, devido a janelas muito rasgadas. Todas estas condições convidam a estar na Escola.

Esta Escola é frequentada maioritariamente por alunos oriundos dos bairros circundantes, bem como provenientes de aldeias e vilas dos arredores. O quadro de docente é estável e tem professores em todas as fases profissionais. Em suma, apresenta condições e recursos que a tornam apelativa e facilitam a integração. Tal foi-me favorável. Nunca presenciei situações de excessos comportamentais e nunca tive problemas de ordem logística.

Caracterização da Turma

É muito importante conhecer as características da turma com que vamos trabalhar, para que assim se possa desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico mais adequada. Na medida em que é fundamental ter em consideração que das características da turma devem decorrer opções metodológicas, como, por exemplo, a escolha de textos ou de estratégias de abordagem dos temas a desenvolver, então uma das preocupações prioritárias foi conhecer os alunos. Visava, antes de mais, adaptar o trabalho a desenvolver à realidade da turma.

Todavia, quando iniciei o contacto com a Turma do 11ºE – a minha turma –, a Professora Cooperante, Dra. Ana Margarida Pereira, e a Directora de Turma, Dra. Francisca Sousa, já tinham elaborado um questionário para a recolha dos dados informativos dos elementos da turma, tendo-me facultado o documento para que o pudesse analisar. A turma também já tinha realizado, logo no início do funcionamento do ano lectivo, um teste de diagnóstico por iniciativa da Dra. Ana Margarida. Tais documentos constam respectivamente no (Anexo 2) e no (Anexo 3).

Na pauta de frequência do 11º E constavam vinte e nove alunos inscritos, conforme o Anexo 4, contudo nos primeiros meses deram-se transferências de turma, bem como algumas anulações de matrículas, pelo que somente restaram vinte elementos, dezoito dos quais frequentavam a disciplina de filosofia. Não tive oportunidade de conhecer os outros dois elementos. Sendo assim a turma do 11ºE era composta por 8 elementos do sexo feminino e 10 do sexo masculino, segundo consta no (Anexo 5).

Em relação à turma do 11ºG1 do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, tão-só constituída pela aluna surda, a caracterização obtida com os dados fornecidos oralmente pela própria aluna, como consta no (Anexo 6).

Ao longo do ano lectivo a turma do 11ºE foi-se revelando cada vez mais interessada pelos temas abordados. Os seus hábitos de leitura e de pesquisa eram evidentes, na medida em que estavam sempre informados sobre os acontecimentos da actualidade. Essa apetência pela informação era evidente sempre que se organizavam debates em contexto de sala de aula e nos diálogos que tinha com eles. Ao longo do meu percurso de aluna estagiária tive oportunidade de confirmar que os alunos eram adeptos das novas tecnologias. Em qualquer actividade que

coincidissem com a utilização das mesmas o seu interesse e a sua participação tornavam-se ainda mais activas.

Caracterização do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio era composto pela Professora Orientadora, Dra. Ana Margarida Pereira, pela Coordenadora da PES, a Professora Doutora Teresa Santos, por mim, Brancaflor da Cruz, pela Fátima Teles e pelo Hélio Ferreira. Desde o início que se desenvolveu entre nós um bom espírito de equipa e de entreajuda no desenvolvimento das actividades e projectos. Daí concluir que o trabalho em equipa rende muito mais e estimula. Ao ser confrontada com a responsabilidade de elaborar planificações e desenvolver actividades extracurriculares, depressa compreendi que a união faz realmente a força e que as dúvidas se esclareciam e as ideias se precisavam à medida que iam sendo discutidas entre nós. Por norma esteve-se sempre de acordo com as actividades propostas para apresentar na escola, como foram os casos da visita de estudo que organizámos, da peça de teatro que montámos e do debate que propusemos.

Em concordância estabeleceram-se regras de funcionamento do núcleo de estágio, o que permitiu criar disciplina e sentido de grupo. Reuníamos⁴ todas as quartas-feiras das 14 às 17 horas com a Professora Orientadora e com a nossa Coordenadora, a Professora Doutora Teresa Santos, para fazer o balanço semanal das nossas prestações. Estas reuniões eram extramente importantes, na medida em que ao fazermos auto-avaliação e hetero-avaliação desenvolvíamos espírito crítico em relação ao nosso trabalho e ao trabalho dos nossos colegas e ao mesmo tempo permitam, através de sugestões, que o nosso desempenho fosse sempre evoluindo.

Podemos assim concluir que o Núcleo de Estágio foi sem dúvida o nosso suporte para todos os momentos deste precioso percurso das nossas vidas. Aprendemos que todos juntos aprendemos mais, que trabalhar em equipa é sempre mais vantajoso e que a partilha é um bem essencial. É bom que nunca nos esqueçamos que devemos estar juntos nos bons e nos maus momentos. É sempre bom relembrar a frase de que “a união faz a força”.

⁴ A partir deste momento passa-se a usar a 1ª pessoa do plural sempre que sejam referidas as actividades do Núcleo de Estágio. Deste modo fica evidente que o trabalho foi desenvolvido em grupo. Todavia voltaremos a usar a 1ª pessoa do singular sempre que refira o meu trabalho individual.

Descrição e apreciação das actividades extra-curriculares

Quando o nosso Núcleo de Estágio reuniu para discutir sobre a importância das actividades extra-curriculares como complemento do conhecimento e estímulo do estudo, todos estivemos de acordo em relação à necessidade de realizar actividades que articulassem as temáticas a leccionar e os conteúdos programáticos estabelecidos para o 11ºano e que fazem parte dos objectivos gerais do domínio cognitivo. Essas actividades deveriam ainda ponderar a articulação com outras disciplinas, uma vez que um dos pontos dos objectivos gerais reconhece “*a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar*”⁵.

No domínio das atitudes e dos valores a promover os objectivos gerais também consideram valorizam as actividades extra-curriculares, por permitirem “*adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais*”⁶. Igualmente no domínio das competências, métodos e instrumentos a mobilizar para a leccionação se faz referência à sua utilidade por “*iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo*”⁷. Importa referir o facto de os alunos terem oportunidade de manifestarem o seu interesse sobre as actividades propostas e exprimirem as suas expectativas. Isto também deu oportunidade de aprender a ter em conta o interesse dos alunos e dar atenção aos comentários, desde que construtivos.

O Núcleo de Estágio propôs três tipos de actividade, de modo a diversificar situações de aprendizagem: visita de estudo; peça de teatro; debate. Em detalhe:

- Visita de estudo

⁵ *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.3.
[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

A primeira parte da visita de estudo foi ao CCB (Centro Cultural de Belém) – Exposição Museu Berardo, ver (Anexo 7). A exposição enquadra-se na temática do programa intitulada “Estrutura do Acto de Conhecer”. Através desta exposição os alunos podiam compreender de forma mais clara e através da vivência colectiva o significado e o sentido da descrição e interpretação do conhecimento.

A segunda parte da visita de estudo foi ao Planetário – Fundação Gulbenkian – (Anexo 8). Esta programação enquadrava-se na temática “O estatuto do conhecimento científico”.

Por norma este tipo de actividade extracurricular é muito bem aceite pelos alunos, o que se conseguiu confirmar. Mostraram-se muito interessados pelos locais visitados e pela temática de enquadramento. Contudo este complemento lectivo é sempre muito trabalhoso, pelo que temos de pensar antecipadamente todos os passos a dar, desde a marcação de autocarro, local a visitar, hora de partida, hora de chegada e a autorização dos respectivos encarregados de educação, conforme (Anexo 9). Tudo tem estar muito bem estruturado e coordenado, apesar disso há sempre o risco de surgirem imponderáveis durante a visita.

- Peça de Teatro

A peça intitulava-se *A (In) Diferença. Quando é impossível definir normal*, escrita por José Sotero e interpretada pelo grupo de Teatro Amador de Coruche, do qual a nossa colega Fátima Teles fazia parte (cf. Anexo 10).

- Debate

“*Vamos conhecer o Pensamento Oriental*”, actividade organizada por todo o Núcleo de Estágio e que visou responder a interpelações dos alunos sobre a relação entre a filosofia “ocidental” e a filosofia “oriental”. (cf. Anexo 11)

A organização deste conjunto de actividades teve, como já referimos em cima, o intuito de cumprir as finalidades a que a disciplina de Filosofia se propõe, nomeadamente promover o

*“exercício pessoal da razão, a formulação de um projecto de vida próprio, o desenvolvimento de um pensamento ético-político, o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética e a tomada de posição sobre o sentido da existência”*⁸. Num breve balanço conjunto concluímos que todas as actividades tiveram grande aceitação por parte dos alunos, que estiverem sempre presentes, participativos e muito atentos. Contudo a Vista de Estudo e a Peça de Teatro foram as actividades que lhes despertaram maior interesse. A peça de teatro porque falava de experiências que eles próprios poderiam estar a viver ou que conheciam indirectamente, inclusive alguns alunos estavam muito emocionados e comentaram ter sido realmente uma experiência inesquecível.

⁸ *Ibidem.*

Prática de ensino: 11ºano de Filosofia

*A Educação é a união do espírito e do corpo na
aquisição de conhecimentos ou seja empenharmo-nos
de corpo e alma naquilo que estamos a fazer.*

John Dewey (2007)⁹

Foi certamente a pensar nesta frase que iniciei este percurso fundamental para a minha vida profissional e também pessoal, na medida em que o empenho e a entrega têm de ser totais. A responsabilidade é muito elevada, quando se contribui para a maturidade pessoal e também social de cada jovem, sendo que este processo de ensino- aprendizagem, só poderá existir quando for constituído por uma rede de relações que têm de ser recíprocas, ou seja têm de ser de partilha de conhecimentos. Sendo assim este processo tem por consequência uma entrega de ambas as partes, ou seja, alunos e professor têm de estar receptivos a este processo. Ao pensar o ensino nestes termos parece-me importante referir um pequeno excerto, que nos dá algumas ideias acerca do estudo da filosofia: “Estudar filosofia tem por obrigação ser emocionante e talvez um pouco perturbador. Emocionante porque pode abrir novas perspectivas sobre o mundo e nós mesmos e fornecer instrumentos poderosos para pensar claramente num vasto domínio de contextos. Perturbador, talvez, porque quando é levada a sério a filosofia toma muito pouco por garantido. Podemos descobrir que a filosofia põe em causa aquilo em que sempre acreditámos. Se acreditarmos em Deus, por exemplo, pensar sobre as supostas provas e refutações da existência de Deus pode ser enervante (apesar de nos poder dar também, em última análise, confiança). A filosofia pode até pôr em causa as nossas crenças perceptivas.

Estudar filosofia é aprender a filosofar, e não apenas aprender o que outras pessoas disseram. É necessário usar os nossos próprios exemplos, pensar cuidadosamente a partir do nosso ponto

⁹ DEWEY, J. (2007). *Democracia e Educação*, Lisboa: Plátano Editora, Reimpressão, p.3.

de vista, e talvez discordar com alguns dos autores. Devemos entregar-nos criticamente ao que lemos”¹⁰.

Neste percurso a nossa Orientadora de Estágio, a Dra. Ana Margarida Pereira propôs-nos assistir às aulas de argumentação e lógica formal, argumentação e retórica e argumentação e filosofia, para que assim observássemos a forma como decorriam as aulas e como os alunos reagiam de forma diferente a matérias diferentes.

¹⁰ Texto consultado: WARBURTON, Nigel. 28 de Junho de 2007. «*A Filosofia no Ensino Secundário*», London: Open University. Disponível em http://criticanarede.com/ens_filsecundariohtml, traduzido por Desidério Murcho, consultado no dia 20 de Janeiro de 2012.

Enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar

Podemos dizer que esta tem como objectivo principal demonstrar que a “disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá contribuir para que cada pessoa, cada aluno seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.”¹¹ Na medida em que a filosofia possibilita o desenvolvimento das competências argumentativas e reflexivas dos alunos.

As unidades leccionadas no 11ºano de escolaridade incidem na temática da argumentação e lógica formal, argumentação e retórica, argumentação e filosofia, descrição e interpretação da actividade cognoscitiva, o estatuto do conhecimento científico, temas/problemas da cultura científico-tecnológica e a filosofia e os outros saberes, estes são os temas propostos para desenvolver. Estes temas propostos têm por base a divulgação da metodologia do trabalho filosófico, na medida em que a análise, compreensão, comentário, dissertação e as composições filosóficas são fundamentais para a para a sua aprendizagem.

A disciplina de filosofia visa o desenvolvimento da leitura e a compreensão dos textos, inculcando nos alunos o esquematizar de ideias para uma melhor compreensão daquilo que se está a estudar, bem como a realidade e o mundo que nos rodeia. A filosofia tem como um dos seus objectivos despertar os alunos para olharem o mundo de uma forma diferente, tal como já foi referido anteriormente, “estudar filosofia é aprender a filosofar, e não apenas aprender o que outras pessoas disseram. É necessário usar os nossos próprios exemplos, pensar cuidadosamente a partir do nosso ponto de vista, e talvez discordar com alguns dos autores. Devemos entregar-nos criticamente ao que lemos.”¹²

¹¹ Texto consultado: “*A Filosofia no ensino Secundário*”, Nigel Warburton, Universidade Aberta, Londres, disponível em http://criticanarede.com/ens_filsecundariohtml, traduzido por Desidério Murcho, retirado de *Philosophy for AS and A2*, org. por Elizabeth Burns e Stephen Law (Londres: Routledge, 2004), consultado no dia 20 de Janeiro de 2012.

¹² *Ibidem*.

Programa de ensino e orientação curricular

Tendo por base o Programa de Filosofia 10º e 11º Anos que delimita e relaciona as finalidades da disciplina com os conteúdos/temas a serem desenvolvidos pelos professores, nomeadamente no domínio cognitivo, no domínio das atitudes e valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos para que as actividades possam ser realizadas em conformidade com aquilo que é pedido pelo Ministério da Educação em conformidade com as Escolas.

Segundo a lei de Bases do Sistema Educativo, o Ensino secundário é regido pelo artigo 9º com os seguintes objectivos:

- a)* Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b)* Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c)* Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d)* Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e)* Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f)* Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança¹³.

¹³ <http://www.fenprof.pt>, consultado no dia 15 de Janeiro de 2012

Apreciação do manual escolar usado

Para saber como funciona a etapa de apreciação e a escolha de manuais escolares fiz uma pesquisa que incidiu preferencialmente no seguinte *site*: (www.netprof.pt). Remete directamente para a circular n.º 14/97, onde estão descritos os critérios para a selecção de manuais escolares, de acordo com o Decreto-Lei n.º 369/90 de 14 de Novembro. Este Decreto-Lei tem como objectivo apoiar as escolas no processo de escolha e adopção de manuais escolares de modo a garantir a qualidade científica e pedagógica. Na situação actual, em que o sistema de ensino apresenta ainda graves carências no que se refere a recursos materiais, a utilização de manuais escolares continua a ter prioridade, embora não se dispense a elaboração e selecção de outros materiais de ensino/aprendizagem a realizar por professores e alunos, nem se prive o recurso a outras fontes de informação. Por constituírem instrumentos de trabalho de intensa utilização, a tarefa de apreciação e selecção dos manuais escolares reveste-se de grande importância. Há um conjunto de critérios que constituem um auxílio no processo de adopção dos manuais por parte do grupo de docentes da disciplina, apesar de se ter como pressuposto que é aos órgãos de gestão pedagógica da escola que compete a decisão, atendendo ao projecto educativo aprovado.

Da consulta feita ao *site* pude anotar que a apreciação dos manuais se processa em dois momentos e segundo critérios definidos. Deixo um registo de orientação:

- A) Uma primeira apreciação, da qual pode resultar de imediato a exclusão do manual, caso se verifique:
 - 1- Não corresponder adequada e equilibradamente aos objectivos do programa;
 - 2- Conter erros científicos;
 - 3- Não adoptar uma linguagem que corresponda ao nível etário dos alunos.
- B) Uma segunda apreciação, da qual pode resultar a escolha. Trata-se de uma apreciação global que pondera separadamente os diversos itens, segundo a especificidade de cada nível e grau de ensino e disciplina e disciplina/área disciplinar. Neste momento são tidos em linha de conta alguns aspectos:
 - 1- Aspectos de organização e de método
 - 1.1- Corresponde aos objectivos do programa de ensino;
 - 1.2- Apresenta uma organização coerente e funcional;
 - 1.3- Está estruturado na perspectiva do aluno;
 - 1.4- Motiva para o saber e estimula a criatividade e a imaginação;

- 1.5- Apresenta uma metodologia facilitadora da aprendizagem;
- 1.6- Estimula o recurso a outras fontes de conhecimento;
- 1.7- Proporciona possibilidades de trabalho autónomo;
- 1.8- Contém auxiliares de leitura.

Estas linhas orientadoras para a escolha e apreciação de manuais não foram consideradas pelo Núcleo de Estágio na medida em que quando chegámos à Escola Gabriel Pereira este processo já tinha sido realizado e o manual já fora adoptado. Todavia não considero desnecessária a pesquisa feita, pois não só me elucidou sobre o processo como me servirá para o futuro.

O manual adoptado para o ano lectivo 2010/2011 foi *Um Outro Olhar Sobre o Mundo*¹⁴, publicado por Edições Asa. É composto por dois volumes, um caderno de actividades e um manual e-book, versão do professor. Para visualização da capa e dos capítulos que o constituem consultar as digitalizações colocadas no (Anexo 12). Da conversa tida com a Dra. Ana Margarida confirmei tratar-se de uma tarefa difícil, mais do que podia imaginar. Na medida em que o manual é o principal suporte didáctico dos alunos (leitura, pesquisa, descoberta), a sua escolha tem de ser feita de uma forma rigorosa e sempre pensada em função dos alunos.

Em relação à escolha feita pelo grupo de filosofia da Escola Secundária Gabriel Pereira, devo dizer que foi bem-sucedida, embora não tenha termos de comparação. Os alunos gostavam dos textos e das actividades propostas. Pessoalmente apreciei de forma muito positiva o manual, pois apresenta rigorosa e claramente a matéria, com grafismo sugestivo e de uma forma sintetizada, sem cair no simples demais, tornando-a apelativa para os alunos, ou seja, a linguagem utilizada é cuidada sem ser rebuscada. Além dos textos que estão no manual, há também sempre indicações para outras consultas, remetendo para sítios na *internet*, dicionários, livros e outros textos que complementem o estudo a realizar. Outro ponto muito importante que este manual revela é o quadro de tarefas a realizar pelos alunos, para que possam avaliar por si mesmos como decorre a aprendizagem. O caderno de actividades anexo

¹⁴ ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., (2009). *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa: Edições Asa.

reforça a aprendizagem e permite aos alunos desenvolver com mais dinamismo o seu trabalho filosófico. Em suma, o manual ajudou a estruturar a matéria e a sintetizar informação, sendo para mim um guia indispensável e um recurso por si mesmo pedagógico.

Descrição sumária dos planos de aulas efectivadas e balanço da planificação

As aulas começam a ser planeadas desde que pensamos nelas, ou seja, desde que tomamos contacto com o tema a trabalhar, tendo sempre presente a turma a quem vamos leccionar. Uma vez determinado o tema começa dentro da nossa cabeça todo o processo de elaboração da planificação, na medida em que é necessário articular os conteúdos estabelecidos no Programa com os objectivos, os recursos, as estratégias, a avaliação e, ainda, os temas propostos pelo Manual adoptado.

Existe em nós, alunos estagiários, a preocupação pedagógica em correlacionar o interesse dos alunos com os conteúdos do programa e do manual adoptado, com os textos a trabalhar e com as actividades a desenvolver, de modo a que se lhes desperte a curiosidade e o interesse pelo tema proposto. Esta preocupação foi uma constante ao longo do estágio e revelou-se complexa. Trata-se de um processo que requer tempo, muita pesquisa e inclusivamente experiência, que nós não tínhamos.

As planificações a ter em conta são apresentadas em três moldes essenciais: planificações anuais, planificações de unidade e planificações das aulas efectivadas. As planificações anuais e as planificações de unidade foram-nos facultadas pela Dra. Ana Margarida, para consultar na sala de trabalho dos professores de Filosofia. Tal consulta facilitou o nosso percurso e permitiu aprofundar a nossa prática na elaboração nos planos de aula. De facto, comprovámos ser fundamental o conhecimento antecipado daquilo que queremos elaborar para as nossas aulas, ou seja, ter conhecimento prévio da contextualização para articular as planificações das aulas a efectivar e garantir a exploração dos conteúdos estabelecidos. Como já referimos, subjaz sempre em consideração a motivação dos alunos. Este é um ponto fundamental e que nunca pode ser esquecido: o trabalho deve estar centrado nos alunos, seja para os motivar para a abordagem dos temas, seja para os mobilizar para o exercício crítico. Em suma, importa mostra-lhes o caminho para que eles próprios possam caminhar.

Na base da planificação está a consulta de enciclopédias filosóficas, dicionários de filosofia, livros de história da filosofia, textos filosóficos. Este conjunto de recursos textuais está disponível na Biblioteca Geral da Universidade de Évora, na Biblioteca da ESGP e na *internet*, em sítios credíveis, como por exemplo www.criticarede.com.

Sendo assim imprescindível o enquadramento do trabalho de pesquisa com o Manual adoptado e o Programa em vigor, a planificação das aulas obriga a reflectir sobre a pertinência dos diversos recursos, a adequação e a flexibilidade das estratégias e a disponibilização de uma bolsa de exemplos práticos para que os conteúdos leccionados pudessem converter-se em aprendizagens significativas para os alunos, quer dizer, que se relacionassem com as suas vivências e que promovessem a actividade racional.

Neste Relatório apresento as minhas planificações, utilizadas para realização de algumas das aulas (cf. Anexo13). Estas planificações eram apresentadas atempadamente à Doutora Ana Margarida e à Professora Doutora Teresa Santos, de modo a serem lidas e corrigidas por elas e daí decorrer alguma segurança na sua execução.

Irei descrever a aula efectuada no dia 10 de Fevereiro de 2011 (cf. Anexo 14), que foi precisamente a primeira aula assistida pela Orientadora Professora Doutora Teresa Santos. O tema que estávamos a estudar era o Estatuto do Conhecimento Científico, inserido no capítulo número cinco do Manual adoptado.

A planificação desta aula, e também de todas as outras aulas, foi feita de um modo exaustivo na medida em que o nosso propósito era conciliar a transmissão de conhecimentos aos alunos, com a motivação e com a atenção ao que era dito por mim e pelos colegas quando intervinham. Embora a planificação seja uma tarefa difícil, acaba por ser compensadora sempre que os nossos alunos interagem e mantêm diálogo acerca da matéria dada e nós percebemos que a mensagem que tínhamos preparado foi de alguma maneira compreendida. É verdadeiramente gratificante.

No trabalho de planificação, o que teve mais impacto na minha experiência lectiva foi o seguinte: o professor tem de estar muito bem preparado, diria apetrechado com conhecimentos, recursos e estratégias para poder responder a qualquer questão que o aluno venha a colocar. Daí ter iniciado a minha preparação com uma pesquisa em bibliografia geral, como por exemplo a *Enciclopédia Logos*, para precisar e alargar terminologia específica, como por exemplo “epistemologia”, e para ter em consideração posicionamentos filosóficos. Realizei também uma pesquisa muito cuidada e demorada para encontrar e seleccionar os textos mais indicados a analisar em contexto de sala de aula. Dos textos recolhidos selecionei três; o de Kosik, *Dialéctica do Concreto*, o de Bernard Lonergan, *Insigh* e o de Karl Popper, *Conocimiento Objectivo*, estes textos foram retirados do Manual – *Filosofia – 11ºano* Texto

Editora (cf. Anexo 15). Este último foi detalhadamente estudado, pois distinguia claramente e numa linguagem acessível o conhecimento científico do senso comum, fazendo ainda referência à teoria do balde, uma teoria que permite compreender a analogia entre a acumulação de informação mediante a experiência.

Na transição da planificação para a concretização da aula, revia sempre o que preparara e antevia os diversos momentos da aula. Dei sempre prioridade à leitura e análise do texto, todavia antecedi com indicações biográficas para que os alunos pudessem conhecer o filósofo e a sua época, ou seja, para contextualizarem os textos.

Numa altura em que a utilização das novas tecnologias é uma mais-valia para tornar as aulas mais dinâmicas e reforçar a aprendizagem, apresentei definições em *powerpoint*, o que visualizou as noções principais do tema trabalhado.

Também coloquei em prática o que aprendi numa conferência dada pelo Dr. Carlos Café, intitulada “*A Filosofia vai ao Cinema (e regressa às aulas com ideias novas)*”¹⁵. Em termos gerais foi dito que utilização de filmes na sala de aula pode ser um bom recurso didáctico, desde que bem escolhido em função da temática que se está a trabalhar. Além disso, há que elaborar um guião de visualização adequado para orientar a análise filosófica do filme e gerar um debate bem orientado. Como ideia principal de Carlos Café retivemos que “*O Cinema é uma janela por onde se olha o mundo (e, por vezes, o lugar onde fugimos quando não gostamos). A filosofia também*”¹⁶. No seu *blog*¹⁷, o Dr. Carlos Café sugere vários filmes para os vários temas a trabalhar nas aulas de filosofia, sendo de grande préstimo didáctico. Servindo-me a citada conferência de inspiração, utilizei um *spot* publicitário dos Gatos Fedorento sobre as chamadas pseudo-ciências, concretamente as previsões de adivinhação¹⁸, que se encontra disponível no *youtube*. Este foi um momento que os alunos apreciaram de forma muito entusiasta, na medida em que através deste pequeno filme eles perceberam que a predição é uma prática subjectiva e ilusória praticada pelas pseudo-ciências, através de

¹⁵ <http://afilosofiavaiaocinema.blogspot.com/> consultado dia 18 de Janeiro de 2012

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ <http://afilosofiavaiaocinema.blogspot.com/> consultado dia 18 de Janeiro de 2012

¹⁸ www.youtube.com/watch?v=7ZHa_ZOV6C8, consultado dia 5 de Novembro de 2011

processos como a da adivinhação, a caracterologia e conhecimentos esotéricos, e que, por conseguinte, não tem valor epistemológico nem se podem fixar com o estatuto de conhecimento científico.

O tema abordado na aula despertou o interesse dos alunos, sendo que ao longo do seu decorrer existiram sempre momentos abertos ao diálogo em que toda a turma participava motivadamente. Por ser a primeira aula assistida, esta é certamente uma das aulas que ficará guardada na minha memória.

Indicação dos métodos, recursos e das técnicas de avaliação utilizadas

As aulas de Filosofia visam desenvolver competências específicas como a conceptualização, problematização e argumentação, a partir de suportes textuais (bibliografia filosófica) e, com a introdução das novas tecnologias, de suportes digitais (filme, *spot* publicitário, *PowerPoint*, música). Para concretizar as planificações das aulas recorri aos suportes referidos, de modo a facilitar a análise de conceitos, o equacionamento da problematização e o desenvolvimento da argumentação por parte dos alunos. Para realizar estas tarefas de natureza metodológica foram essenciais as aulas de Didáctica da Filosofia tidas no Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e as orientações da Dra. Ana Margarida Pereira. Também contribuíram para me despertar a atenção para a relação intrínseca entre a metodologia e a avaliação, pois importa saber como avaliar as aprendizagens feitas ao nível dos conceitos, problemas e argumentos.

Em relação à avaliação percebemos que é um dos momentos de maior responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem. O Programa de Filosofia remete-nos para três domínios de aquisição de competências: cognitivo; atitudes e valores; métodos e instrumentos. Vamos fazer referência a cada um deles pois foram alvo de leitura atenta, com vista a obter uma visão global dos pontos que devem ser promovidos e correlativamente avaliados. O Programa revelou ser um precioso instrumento de trabalho.

Conforme o Programa, transcrevo os pontos a considerar em cada domínio:

“A - No domínio cognitivo

1. Apropriar-se progressivamente da especificidade da Filosofia.
 - 1.1. Distinguir a racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade.
 - 1.2. Reconhecer o trabalho filosófico como actividade interpretativa e argumentativa.
 - 1.3. Reconhecer o carácter linguístico-retórico e lógico-argumentativo do discurso filosófico.
 - 1.4. Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar.
 - 1.5. Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural.
 - 1.6. Identificar as principais áreas e problemas da Filosofia.
2. Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável.

- 2.1. Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas.
- 2.2. Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção, dos valores, da ciência e da técnica.
- 2.3. Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.
- 2.4. Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.

B - No domínio das atitudes e dos valores

1. Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social.
 - 1.1. Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo.
 - 1.2. Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos.
 - 1.3. Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais.
 - 1.4. Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.
 - 1.5. Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.
 - 1.6. Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.
2. Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores.
 - 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração.
 - 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais.
 - 2.3. Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.
 - 2.4. Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.
 - 2.5. Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.
 - 2.6. Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.
 - 2.7. Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.

C - No domínio das competências, métodos e instrumentos

1. Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação.

1.1. Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos.

1.2. Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.

1.3. Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias.

1.4. Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise.

1.5. Dominar metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a autoformação e a educação permanente.

1.6. Desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados de consultas ou notas de leitura.

2. Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação.

2.1. Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do acto de filosofar.

2.2. Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas.

2.3. Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos.

2.4. Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação.

2.5. Adquirir e utilizar de forma progressiva e correcta os conceitos operatórios - transversais da Filosofia.

2.6. Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa.

2.7. Desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos.

3. Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.

3.1. Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema,

a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou

as teses ou respostas que explicitamente refuta.

3.2. Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.

3.3. Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações.

3.4. Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.

3.5. Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto.

3.6. Redigir composições de análise e de interpretação de textos que incidam sobre temas/problemas do programa efectivamente desenvolvidos nas aulas.

3.7. Desenvolver, seguindo planos/guiões ou modelos simples, temas/problemas programáticos, que tenham sido objecto de abordagem nas aulas”¹⁹.

Quando o Núcleo de Estágio chegou à Escola (ESGP) e teve a sua primeira reunião de trabalho com a Dra. Ana Margarida Pereira foi alertado para a complexidade e, por isso, para a dificuldade, do processo avaliativo, apesar de haver linhas orientadoras dadas pelo Programa de Filosofia, como se pode constatar.

O primeiro passo dado neste processo, segundo a nossa Orientadora, foi ler o Programa e analisar a grelha de avaliação de desempenho quotidiano do aluno, que nos facultou e onde contam três pontos fundamentais: Participação, Comportamento e Atitude (cf. Anexo 16). Esta ficha articula-se com uma outra, dada mais tarde, e que é a ficha auto-avaliativa de comportamento (cf. Anexo 17), que permite aos alunos reflectirem individualmente sobre o seu comportamento dentro da sala de aula.

E relativamente ao momento de avaliação relacionado com os testes de avaliação e fichas de avaliação deu-nos os seguintes critérios de avaliação: **Compreensão dos Conteúdos 70%**, onde se insere o rigor conceptual, a mobilização de conhecimentos, interpretação e análise de

¹⁹ *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.9 e 10.
[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

textos. **Estrutura formal 30%**, onde se insere o rigor da linguagem, a articulação das ideias, coerência no discurso e posição crítica, conforme consta no (Anexo 18).

O momento de avaliação de um aluno é sempre um momento de muita responsabilidade, de muito rigor, de conhecimento e também sermos dotados de alguma sensibilidade crítica. Contudo devemos ter sempre presente os critérios definidos pelo Programa de Filosofia e os critérios de avaliação fornecidos pela Escola e pelo Núcleo de Professores de Filosofia da mesma escola.

Em relação à minha experiência no momento de avaliação dos meus alunos, foi certamente um dos momentos de grande responsabilidade e ao mesmo tempo um exercício de grande rigor científico e conceptual. Existem as linhas orientadoras dadas pela Escola e pelo núcleo de professores de filosofia que tem de ser respeitadas, contudo avaliar é um processo muito complexo e mais tempo delicado, na medida em que estamos com o processo de aprendizagem dos alunos.

Mas esta experiência tornou-se para mim muito gratificante, sendo que as minhas avaliações coincidiam com as da Dr.^a Ana Margarida, o que me deixou com mais confiança no trabalho que estava a ser realizado, este momento foi determinante para colocar à prova a minha coerência na avaliação dos alunos. Sendo uma experiência determinante e fundamental para o meu desempenho de futura professora de filosofia.

Apresentação e análise dos dados da avaliação

Neste momento evidencia-se o registo das avaliações que tem por base a participação, o comportamento e a atitude dos alunos perante as aulas, a matéria, os trabalhos realizados e os colegas.

É fundamental para o seu percurso escolar referir a importância para os hábitos de leitura, de pesquisa autónoma e consequentemente a elaboração de trabalho autónomo. É portanto necessário incutir nos alunos a responsabilidade e o interesse da disciplina e isso faz-se através do diálogo que deve ser mantido entre o professor e os seus alunos.

Os momentos de avaliação passam por vários trabalhos, desde trabalhos de casa, trabalhos individuais, trabalhos de grupo, realização de fichas e testes de avaliação, bem como a sua postura perante as aulas, a temática leccionada e a postura perante os colegas. Destes momentos de avaliação podem ser consultadas a ficha de trabalho, no (Anexo 19) e o teste de avaliação no (Anexo 20).

Neste processo de avaliações deparei-me com a necessidade de falar abertamente com os alunos sobre as suas ansiedades em relação à avaliação, bem como às suas expectativas em relação à disciplina e as matérias a serem leccionadas, o diálogo é sem dúvida o caminho para o entendimento e para a reflexão.

A Filosofia visa construir no aluno um projecto de vida autónomo, capaz de se mostrar crítico e reflexivo a temas e projectos que surjam no seu caminho, na medida em que a Filosofia mostra o caminho para que se possa caminhar.

No decorrer de todo este processo, assisti a três reuniões de avaliação, conforme (Anexo 21), momento este que favoreceu a minha compreensão para a dimensão complexa que é o processo avaliativo do aluno. Construíram-se as pautas dos alunos, obviamente que não consta o nome dos mesmos, contudo há o registo dessas avaliações e que podem ser consultadas no (Anexo 22) que corresponde à Turma do 11ºE e o (Anexo 23) que corresponde à Turma do 11ºG1.

Algumas considerações/expectativas

Certamente foi um percurso muito gratificante, decisivo e também muito intenso a nível de esforço físico e intelectual, compreendi a grande responsabilidade que é ser professor. Aprendi muito neste tempo em que estive como aluna da PES na Escola Secundária Gabriel Pereira em Évora.

Importa relembrar que o trabalho do professor é um trabalho inacabado, na medida em que o processo de ensino/aprendizagem está em constante renovação no trabalho de pesquisa, de informação e comunicação com os alunos.

A postura do professor está sempre relacionada com “o saber ser, o saber fazer e o saber estar com o outro”, esta realidade está subjacente à sua forma de estar na sala de aula. Na medida em que “cada professor transporta em si uma história de vida que lhe imprime especificidade no seu modo de ser e conceber o que é Ser Professor”²⁰. Daí que seja determinante o percurso com o qual me deparei neste ano lectivo, ou seja, o percurso desenvolvido como aluna da PES, o qual nos indica que “a formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem. O futuro professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente. Isto porque a autopercepção que cada indivíduo tem de competência influi na sua prática, valorizando-a ou desvalorizando-a consoante o seu empreendimento pessoal na resolução de problemas em situação”²¹. Cabe a cada um de nós encontrar o melhor caminho para conseguirmos chegar aos alunos.

²⁰ MESQUITA, Elza (2011), *Competências do Professor – Representações sobre a Formação e a Profissão*, Lisboa, Edições Sílabo. P.9

²¹ *Ibidem*, Pp 14-21

CAPÍTULO II

Projecto de Investigação: O Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva

Introdução

O título dá conta de uma temática que me faz pensar e questionar sobre a importância do ensino e mais especificamente do ensino da filosofia na escola inclusiva. De modo que o objectivo da abordagem corresponde a uma tentativa de compreensão quer da natureza e exigências da escola inclusiva, quer da relação entre o ensino da filosofia e este modelo. A determinação do tema advém da minha experiência enquanto aluna estagiária de filosofia na Escola Secundária Gabriel Pereira e que, por conseguinte, assistia às aulas de filosofia dadas pela Dra. Ana Margarida a uma aluna surda, com o processo de Inclusão a alunos portadores de deficiência auditiva.

A minha proposta de análise considera alguns aspectos que identificam o ensino da filosofia na escola inclusiva, de seguida foco alguns pontos básicos para a fundamentação do ensino na escola inclusiva, que incide no relato de algumas aulas assistidas e na leitura e análise de alguns documentos, tais como o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996), a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), *Declaração de Jomtien* (1990), *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Convenção da Guatemala* (1999).

Numa altura em que a nossa sociedade vive um período de mudança, quer a nível económico, quer a nível social, quer a nível ético (defesa da igualdade de oportunidades e diversidade) há uma necessidade emergente de olhar para o ensino e para a educação de forma mais abrangente e consistente, na medida em que todos têm direito à escola e à educação.

Estando também este tema integrado no “programa e no manual de filosofia do 10ºano através do ponto “Temas / Problemas do Mundo Contemporâneo”, no item dos Direitos Humanos e na Globalização, remete para o tratamento das questões das Atitudes e dos Valores, sendo fundamental iniciar os estudantes a conceptualizar, problematizar e argumentar sobre o viver em sociedade, em particular sobre a importância de aprender a viver juntos. O tema irá

também ao encontro do programa e do manual de filosofia do 11ºano, concretamente no Capítulo 6 – Problemas de Bioética”²², que serve de ponto de partida para a discussão filosófica sobre o desenvolvimento humano e as consequências que a diferença incute nesse desenvolvimento.

A concepção de escola inclusiva tem sido segundo Lieberman²³, um “processo enganador” por isso defende a educação especial, para quem dela precise. Criticando a massificação inerente, que põe em causa quer as necessidades específicas das pessoas portadoras de deficiência, quer a integração, quer o sucesso escolar. Defende a existência de escolas de educação especial. Sendo uma posição que merece ser analisada, não é neste momento o meu propósito, na medida em que requereria uma investigação mais aprofundada no âmbito da teoria das ideias educativas, pois esta abordagem é dar a conhecer um caso de sucesso escolar de uma aluna portadora de deficiência. Daí, a metodologia optada ser descritiva e não problematizada.

22 ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., (2009) *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, pp.108-124

23 Laurence M. Lieberman, “*Preservar a Educação Especial...para aqueles que dela necessitam*”, in CORREIA, Luis de Miranda (org.), (2010), *Educação Especial e Inclusão*, Poto Editora, pp.90-106

O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

A educação é fundamental para a evolução das sociedades e da humanidade, como se declara no capítulo 4 do Relatório da Unesco, onde se pode ler o seguinte:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes²⁴.

Enquadrado por esta concepção de educação está o programa de filosofia do 10º e 11º anos de escolaridade, que insiste na importância do ensino da disciplina na mobilização das quatro aprendizagens referidas para a consolidação da convivência democrática e a afirmação pessoal. Neste sentido, pode-se ler no documento programático:

No que respeita à Filosofia, a Unesco vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada

24 Cf. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, resultante de trabalhos realizados em diferentes países, sob coordenação de Jacques Delors.

*um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, directamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária*²⁵.

Em Portugal a disciplina de filosofia surge integrada no plano curricular estabelecido para os alunos do 10º e 11º ano de escolaridade e no 12º ano, em regime optativo. A sua especificidade está em propor uma metodologia assente na radicalidade, universalidade e historicidade, promovendo a autonomia crítica do aluno. Cabe ao professor despertar os alunos para o sentido mundo real, ou seja, ensinar a filosofar, investigando, o que evidencia a dimensão própria do filosofar. Kant remete-nos para esta dimensão investigativa ao afirmar:

*O entendimento não deve aprender pensamentos mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar. A natureza peculiar da própria filosofia exige um método de ensino assim. Mas visto que a filosofia é, estritamente falando, uma ocupação apenas para aqueles que já atingiram a maturidade, não é de espantar que se levantem dificuldades quando se tenta adaptá-la às capacidades menos exercitadas dos jovens. O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. O método da filosofia é o método da investigação*²⁶.

Tendo a filosofia esta particularidade investigativa que absorve quem a ela se dedica, significa também que a apropriação do conhecimento alheio não se ajusta ao propósito da filosofia que exige a fundamentação das opiniões pessoais. Sem perder de vista que pensar tem de considerar dialogicamente o pensamento dos outros, pois é incompatível com o pensamento autárcico, importa aprender a pensar autonomamente. Jack MacIntosh resume a ideia nestes termos: “Assim, os bons filósofos não se importam geralmente que os estudantes rejeitem as

25 Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Lisboa, homologado em 2001, p.9 e 10.

[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

26 Texto consultado: *Ensinar a Pensar*, de Immanuel Kant, Tradução de Desidério Murcho, http://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html, consultado dia 12 de Março de 2012.

suas opiniões; na verdade, recebem isso de braços abertos, desde que a discordância esteja bem fundamentada”²⁷. A fundamentação, ou a apresentação de boas razões, sejam concordantes ou discordantes, constitui a base do trabalho filosófico.

Específico da filosofia é o exercício do espírito crítico, combatente dos preconceitos, da superficialidade do conhecimento e da arrogância humana. Não supõe um corpo de conhecimentos intocável mas, antes, uma constante revisão desses conhecimentos para responder aos problemas do tempo presente, ou um retomar dos problemas. As respostas, como Bertrand Russel afirma, podem fechar o exercício filosófico:

*Examina criticamente os princípios de que usamos nas ciências e também na vida. Não depende o valor da filosofia de um suposto corpo de conhecimentos, definitivamente asseguráveis, que possam adquirir os que a cultivam. A filosofia deve ser estudada, não por virtude de respostas precisas que faculte aos problemas que ela própria evoca, mas sim por virtude desses próprios problemas que fazem diminuir a arrogância dogmática que cerra à reflexão o nosso espírito*²⁸.

A ideia de libertação do dogmatismo e das opiniões que afastam do conhecimento epistémico desde sempre este presente na filosofia. Como refere Desidério Murcho, Platão, na Alegoria da Caverna, atribui à filosofia a função “de ajudar os escravos a libertar-se da sua condição, avançando progressivamente em direcção ao Sol, sendo que o Sol representa a realidade para lá das meras aparências, as sombras projectadas por tochas nas paredes que os escravos pensam constituir a realidade”²⁹. Mas também para Platão, dentro do contexto histórico próprio, a filosofia é determinante para a vida dos cidadãos. Na cidade estado a filosofia ajuda *a conhecer, a agir, a viver junto e a ser*, tal como o Relatório da Unesco refere. É este conjunto de tarefas que o professor de filosofia toma como guião.

27 Texto consultado: *Ensinar Filosofia* de Jack MacIntosh, Tradução de Desidério Murcho, http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html, consultado dia 12 de Março de 2012.

28 Texto consultado: *O Valor da Filosofia*, de Bertrand Russel, Tradução de Desidério Murcho, <http://criticanarede.com/filosofia.html> consultado dia 12 de Março de 2012.

29 Texto consultado: *O Sol e a Filosofia*, Tradução de Desidério Murcho <http://criticanarede.com/ed46.html>, consultado dia 12 de Março de 2012.

O Ensino da Filosofia na Escola Inclusiva

A fundamentação pedagógica da escola inclusiva tem por base o cumprimento absoluto dos direitos humanos³⁰, a compreensão empática do próximo e o processo de aprendizagem que o programa de filosofia, nos refere: “o aprender a viver com o outro”.

Numa escola inclusiva é valorizada a diversidade como uma das características fundamentais da humanidade, na medida em que cada indivíduo é valorizado na sua diferença. Esta diferença decorre de vários factores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos refere, mas também do percurso pessoal que cada ser humano faz no tempo e no espaço que lhe é dado para viver. A Declaração Universal dos Direitos Humanos confirma, no seu Artigo 1º, a variedade dos factores que diferenciam, sem no entanto negarem a liberdade e a igualdade: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. O que é corroborado no Artigo 2º: “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. O direito à igualdade está consignado juridicamente pelo Artigo 7º: “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção têm direitos iguais”.

É da extensão do princípio de igualdade que decorre a extensão do direito à educação. Assim no Artigo 26º lê-se: “Toda a pessoa tem direito à educação”. E a seguir, no Artigo 27º, evidencia-se: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”. Se todos os seres humanos têm direito à educação e à afirmação da sua diferença, então a escola deverá garantir condições a todos. Neste sentido, deverá ser inclusiva.

³⁰ A dimensão existencial no que respeita aos direitos e deveres dos seres humanos é dada, no geral e em particular, nos seguintes documentos: *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), *Declaração de Jomtien* (1990), *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Convenção da Guatemala* (1999).

A leitura atenta dos documentos fundamentais relativos à salvaguarda dos direitos e deveres – *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), *Declaração de Jomtien* (1990), *Declaração de Salamanca* (1994), *Convenção da Guatemala* (1999) – é decisiva na compreensão da importância de valorizar, tendo como referência o princípio de igualdade, a singularidade de cada ser humano, atendendo às suas características e capacidades. Esta conjugação de igualdade e singularidade é encarada como condição para viver num mundo melhor. Que escola deve corresponder a esta condição? A escola inclusiva afigura ser o modelo mais próximo.

A escola inclusiva pressupõe uma mudança de paradigma organizacional, na medida em que incorpora alunos, pessoal docente, auxiliares de educação e funcionários administrativos, pais, educadores e toda a comunidade envolvente. A escola inclusiva não é restrita, mas abrangente. Ao pautar-se pela conjugação dos princípios de igualdade e diversidade, a escola inclusiva também impõe alterações ao nível do currículo e das metodologias de ensino-aprendizagem. Segundo Maria del Carmen Ortiz González, “as escolas inclusivas encontram-se numa linha de aceitar a diversidade, de alargar o currículo, de adaptar um ensino e uma aprendizagem interactivos e de dar apoio ao corpo docente”³¹. Torna-se fundamental perceber a mudança que é exigida ao ensino, para antever a complexidade do processo de transformação que é o da escola inclusiva. O que alguns autores [Arnáiz e Ortiz (1997); Stainback e Stainback (1992)]

³¹ Maria del Carmen Ortiz González, “*Uma Escola Inclusiva: Uma Escola Para Todos*”, In CORREIA, Luís de Miranda (org.), (2010), *Educação Especial e Inclusão*, Porto Editora, p. 62.

Maria del Carmen Ortiz González evidencia três posições de outros autores sobre a derradeira importância da finalidade das escolas inclusivas, que vale a pena citar, apesar da extensão: “A finalidade das escolas inclusivas centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. Isto implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir uma melhoria educativa.

Para Stainback e Stainback (1992), uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. Descendo à realidade da aula, estas seriam algumas das características das escolas inclusivas: diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva, respeito pelas diferenças dentro e fora da escola, adaptação e diversificação do currículo normal, apoio aos alunos dentro da aula, colaboração entre profissionais da escola, participação dos pais na planificação educativa. Nas escolas e aulas inclusivas é dada ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral”. (*Idem, ib.*, p.63)

defendem, a partir do seu trabalho e investigação é que para falar em educação inclusiva é necessário deixar de pensar no ensino de acordo com os parâmetros que hoje conhecemos. Este modelo requer um olhar receptivo e abrangente.

Como pode ser o ensino da filosofia na escola inclusiva? O problema não reside no conteúdo propriamente dito, mas no processo de transmissão e na gestão do tempo, pelo que tem de haver uma adaptação. Peter Evans chama a atenção para a necessidade de reestruturar os processos educativos, de modo a evoluir na forma de ensinar e perspectivar o ensino, incluindo assim todos os alunos. Todos os professores que lidam com alunos portadores de deficiência são confrontados com a realidade do currículo e a necessidade de o tornar de fácil acesso. Peter Evans, numa leitura genérica do assunto afirma que "mesmo quando as crianças com NEE têm acesso físico a todas as salas de aula, laboratórios, ginásios, etc., o acesso ao currículo envolve um número de considerações adicionais"³².

São duas as intervenções do professor no currículo, atendendo a que, em termos latos, os conteúdos curriculares podem ser considerados em duas dimensões. Uma, descreve a gama dos conteúdos curriculares; outra, descreve a progressão no tempo em relação às áreas dos conteúdos. O papel do professor é então o de possibilitar a ocorrência de interações da criança com o currículo, para que se verifique progressão na área dos conteúdos³³. Para os alunos com NEE devem ser introduzidos ajustamentos especiais para os ajudar a uma interacção efectiva com o currículo. Algumas crianças necessitam de uma modificação na mediação do ensino: por exemplo, língua gestual para os surdos, o Braille para os cegos. Outras requerem alterações na extensão dos conteúdos, para que os assuntos a aprender e as regras a definir possam ser mais precisos, uma abordagem especialmente relevante para as que apresentam dificuldades cognitivas. Algumas necessitam de ajuda para ultrapassar problemas e familiarizar-se com a experiência social da escolarização. Estes ajustamentos são exigidos não apenas aos professores das escolas regulares, como também à estrutura organizacional da escola no seu conjunto e na interacção com os serviços de apoio exteriores à escola. Os indivíduos inseridos no sistema necessitam de desenvolver não apenas novas competências de

³²Peter Evans, "*Integração: Definição e Conceitos*", In RODRIGUES, David (org.), (1994), *Seminário Europeu Helios Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.77

³³ *Idem, ib.*, p.77

ensino e de apoio, mas também persuadir os outros a ajustarem-se. Para desencadear este processo complexo, as forças políticas precisam de pressionar a inclusão activa das crianças com NEE nos currículos das escolas regulares, e não simplesmente a sua não-exclusão dessas escolas³⁴. Por conseguinte, a questão do ensino da filosofia é também partilhada por todas as outras disciplinas, como Evans afirmou.

A minha experiência, enquanto aluna estagiária, numa turma de inclusão revelou que como futura professora devo estar pronta para “abraçar” este novo desafio, mas “abraçá-lo” de forma a cumprir uma mudança metodológica. A experiência também me mostrou que o trabalho em equipa é particularmente imprescindível na escola inclusiva, apoiar no todo da planificação, concretamente no alargamento das possibilidades estratégicas. A colaboração e a cooperação são apoios naturais como Maria del Carmén Ortiz González nos evidencia na sua citação a Ainscow (1997):

“O desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitudes e a enfatização de três factores-chave na sua formação que parecem importantes para o estabelecimento de aulas inclusivas: planificar a aula como um todo; utilizar os alunos como fontes naturais de apoio; trabalhar em equipa. É necessário, em suma, realçar que a aprendizagem através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração pode apoiar os professores nas suas intenções de tornar mais inclusivas as aulas. A colaboração e a cooperação constituem apoios naturais para a educação especial, é necessário juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral. O modelo da aula inclusiva seria aquele em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio na aula inclusiva”³⁵.

³⁴ *Idem, ib.*, p.77

³⁵ Maria del Carmén Ortiz González, “Uma Escola Inclusiva: Uma Escola Para Todos”, In CORREIA, Luís de Miranda (org.), (2010), *Educação Especial e Inclusão*, Porto Editora p. 64.

Não basta a colaboração e a cooperação docente. Há um factor que é determinante e que a sua falta cria uma barreira: a falta de investimento, que Ana Maria Bénard da Costa³⁶ menciona num texto de 1994. Esse factor que bloqueia o desenvolvimento da integração, e que é complexo, é a falta de recursos humanos e materiais das escolas regulares. A inexistência de financiamento directo às escolas ou a grupos de escolas não permite que possam assumir de forma eficaz a sua adequação às necessidades educativas especiais dos respectivos alunos. As razões que muitos directores de escolas e professores invocam para ter dificuldade em aceitar estes alunos e as razões que levam muitos pais a preferir a escola especial consistem na falta de apoios complementares na escola regular. Basta nomear: pessoal docente e técnico especializado, transporte, equipamentos, refeições, horários prolongados, etc.. Todavia a falta de verbas ou a falta de recursos, embora possam ser reais, no conjunto dos serviços ditos de “educação especial”, não podem ser apresentados como os verdadeiros obstáculos da integração. Nesta situação há que apelar quer à vontade política na aplicação dos princípios da integração, quer ao empenho dos profissionais, pais e comunidade, para ampliar os recursos das escolas regulares, contribuindo para as tornar inclusivas, sem que isso representasse uma sobrecarga financeira. Uma medida a tomar seria a realização de reuniões de sensibilização ou a organização de acções de formação em serviço, com a finalidade de apoiar o pessoal directivo e docente, de o tornar mais receptivo à problemática da inclusão e à procura de soluções para a variedade dos casos.

Tomando outra perspectiva, a inclusão terá de ser um processo de cativar e deixar-se cativar, ou seja, é um processo que requer trabalho, mas essencialmente dedicação, amizade e flexibilidade. Nada melhor para ilustrar este processo do que a passagem XXI do livro *O Príncipezinho*, de Antoine De Saint-Exupéry. A narrativa merece ser transcrita:

“Foi então que apareceu a raposa.

– Olá, bom dia! – disse a raposa.

–Olá, bom dia! – respondeu educadamente o príncipezinho, que se virou para trás mas não viu ninguém.

–Estou aqui, debaixo da macieira–disse a voz.

³⁶Ana Maria Bénard da Costa, “Condições Favoráveis e Desfavoráveis ao Desenvolvimento da Integração em Portugal”, In RODRIGUES, David (org.), (1994), *Seminário Europeu Helios Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 64-66.

–Quem és tu? – perguntou o príncipezinho–És bem bonita...

–Sou uma raposa– disse a raposa.

–Anda brincar comigo– pediu-lhe o príncipezinho. –Estou tão triste...

–Não posso ir brincar contigo– disse a raposa. –Ainda ninguém me cativou...

–Ah! Então, desculpa! – disse o príncipezinho.

Mas pôs-se a pensar, a pensar, e acabou por perguntar:

– “Cativar” quer dizer o quê?

–Vê-se logo que não és de cá- disse a raposa. – De que andas tu à procura?

–Ando à procura dos homens – disse o príncipezinho. – “Cativar” quer dizer o quê?

– Os homens têm espingardas e passam o tempo a caçar–disse a raposa. –É uma grande maçada! E também fazem criação de galinhas. Aliás, na minha opinião, é o único interesse deles. Andas à procura de galinhas?

– Não– disse o príncipezinho. – Ando à procura de amigos. ”Cativar” quer dizer o quê?

–É uma coisa de que toda a gente se esqueceu- disse a raposa. – Quer dizer “criar laços”...

– Criar laços?

–Sim, laço - disse a raposa. – Ora vê: por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu também passo a ser único no mundo para ti...

–Parece-me que estou a perceber- disse o príncipezinho. – Sabes, há uma certa flor...tenho a impressão que ela me cativou...

– É bem possível – disse a raposa. –Vê-se cada coisa cá na Terra...

–Oh! Mas não é na Terra! –disse o príncipezinho.

A raposa pareceu muito intrigada.

–Então, é noutro planeta?

–É.

–E nesse planeta há caçadores?

–Não.

– Começo a achar-lhe alguma graça...E galinhas?

– Não.

– Não há bela sem senão...- suspirou a raposa.

Mas voltou a insistir na mesma ideia:

– Tenho uma vida terrivelmente monótona. Eu caço galinhas e os homens caçam-me a mim. As galinhas são todas parecidas umas com as outras e os homens são todos parecidos uns com os outros. Por isso, às vezes, aborreço-me muito. Mas se tu cativares, a minha vida fica cheia de sol. Fico a conhecer uns passos diferentes de todos os outros passos. Os outros passos fazem-me fugir para debaixo da terra. Os teus hão-de chamar-me para fora da toca, como uma música. E depois, repara! Estás a ver aqueles campos de trigo ali adiante? Eu não gosto de pão e, por isso, o trigo não me serve para nada. Os campos de trigo não me fazem lembrar nada. E é uma triste coisa! Mas os teus cabelos são da cor do ouro. Então, quando tu me tiveres cativado, vai ser maravilhoso! O trigo é dourado e há-de fazer-me lembrar de ti. E hei-de gostar do som do vento a bater no trigo...

A raposa calou-se e ficou a olhar o príncipezinho durante muito tempo.

–Se fazes favor...Cativa-me!- acabou finalmente por pedir.

– Eu bem gostava- respondeu o príncipezinho, – mas não tenho tempo. Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...

– Só conhecemos o que cativamos –disse a raposa. – Os homens deixaram de ter tempo para conhecer o que quer que seja. Compram as coisas já feitas aos vendedores. Mas como não há vendedores de amigos, os homens deixaram de ter amigos. Se queres um amigo, cativa-me!

– E tenho de fazer o quê? – disse o príncipezinho.

– Tens de ter muita paciência. Primeiro, sentas-te longe de mim, assim, na relva. Eu olho para ti pelo canto do olho e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas podes-te sentar cada dia um bocadinho mais perto...

O príncipezinho voltou no dia seguinte.

–Era melhor teres vindo à mesma hora– disse a raposa.

– Por exemplo, se vieres às quatro horas, às três, já eu começo a estar feliz. E quanto mais perto for da hora, mais feliz me sinto. Às quatro em ponto hei-de estar toda agitada e toda inquieta: fico a conhecer o preço da felicidade! Mas se chegares a uma hora qualquer, eu nunca vou saber a que horas hei-de começar a arranjar o meu coração, a vesti-lo, a pô-lo bonito...Precisamos de rituais.

– O que é um ritual?- perguntou o príncipezinho.

– Também é uma coisa de que toda a gente se esqueceu- disse a raposa.- É o que torna um dia diferente dos outros dias e uma hora diferente das outras horas. Por exemplo, os meus caçadores têm um ritual. À quinta-feira, vão dançar com as raparigas da aldeia. Por isso, a quinta-feira é um dia maravilhoso. Eu posso ir passear às vinhas. Se os caçadores fossem dançar num dia qualquer, os dias eram todos iguais uns aos outros e eu nunca tinha férias.

E o príncipezinho cativou a raposa. Mas quando se aproximou a hora da despedida:

– Ai! – suspirou a raposa.- Ai que me vou pôr a chorar...

–A culpa é tua- disse o príncipezinho. –Eu não te desejava mal nenhum, mas tu pediste para eu te cativar...

–Pois pedi- disse a raposa.

– Mas agora vais-te pôr a chorar! – disse o príncipezinho.

–Pois vou – disse a raposa.

–Então não ganhaste nada com isso!

–Ai ganhei, sim, senhor!- disse a raposa. – Por causa da cor do trigo...

E acrescentou:

–Anda, vai ver as rosas outra vez. Vais entender que a tua é única no mundo. Quando vieres ter comigo, dou-te um presente de despedida: conto-te um segredo.

O príncipezinho foi ver as rosas outra vez.

–Vocês não são nada parecidas com a minha rosa! Vocês ainda não são nada- disse-lhes ele. – Ninguém vos cativou e vocês não cativaram ninguém. São como a minha raposa era, uma raposa perfeitamente igual a outras cem mil raposas. Mas eu tornei-a minha amiga e ela passou a ser única no mundo. E as rosas ficaram bastante arreliadas.

– Vocês são bonitas, mas vazias- insistiu o príncipezinho.- Não se pode morrer por vocês. Claro que, para um transeunte qualquer, a minha rosa é igual a vocês. Mas, sozinha, é muito mais importante do que vocês todas juntas, porque foi ela que eu reguei. Porque foi ela que eu pus debaixo de uma redoma. Porque foi ela que eu abriguei como biombo. Porque foi a ela que eu matei as lagartas (menos duas ou três, por causa das borboletas). Porque foi a ela que eu ouvi queixar-se, gabar-se e até, às vezes, calar-se. Porque ela é a minha rosa.

Depois voltou para o pé da raposa e despediu-se:

– Adeus...

– Adeus –despediu-se a raposa. – Agora vou-te contar o tal segredo. É muito simples: **só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos...**

–O essencial é invisível para os olhos – repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.

–Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

–Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa...–repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.

–Os homens já não se lembram desta verdade– disse a raposa. – Mas tu não te deves esquecer dela. Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...”³⁷

O excerto transcrito fundamenta o essencial do que deverá ser a relação de todos os intervenientes da escola inclusiva. “Cativar” e “deixar-se cativar” exprimem metaforicamente a disponibilidade a ter no processo ensino/aprendizagem, que de facto manifesta quer empatia com o próximo, quer adaptabilidade para aprender a viver com o outro. É certamente um processo sobre o qual não há muita informação e pouca formação. A minha experiência de contacto com uma aluna com NEE tornou claro que importa adquirir conhecimentos técnico-didáticos e reflectir a nossa condição de intervenientes educativos na vida dos alunos. Foram muitas as questões que me assaltaram sem que as respostas fossem obtidas. Entre muitas ocorreram as que deram origem a esta abordagem: O sistema está preparado para a escola inclusiva? O professor está preparado para o ensino na escola inclusiva? Os alunos estão devidamente esclarecidos para lidar com colegas que estão inseridos na escola inclusiva? Será que os alunos com um qualquer tipo de deficiência querem estar inseridos numa escola inclusiva?

³⁷ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, (33ª edição 2010), *O Príncipezinho*, Lisboa, Editorial Presença, pp-66-74.

O acompanhamento de uma aluna em situação de inclusão

Em relação ao caso que, em regime de observação, acompanhei algumas aulas ao longo do ano lectivo de 2010-2011, posso referir que a aluna da turma do 11ºG1 tinha uma deficiência auditiva e estava incluída na Escola ESGP, com currículo alternativo.

Tinha aulas sozinha, com a professora ou professor das diferentes disciplinas mediados pela intérprete de língua gestual. A aluna e a intérprete que a acompanhou ao longo do ano lectivo participaram em todas as actividades propostas e desenvolvidas na turma do 11ºE, onde estagiava.

As aulas de filosofia, às quais assisti, foram por norma dinâmicas e a aluna mostrava sempre muito interesse pelas matérias abordadas. Existia entre as três intervenientes uma relação de muita cumplicidade e expressividade na transmissão e na receptividade da matéria.

A aluna em questão apreciava a leitura e a análise dos textos seleccionados e não se inibia em se pronunciar, cuidando de fundamentar o que dizia. Por ser muito participativa o tempo das aulas parecia pouco para tanto entusiasmo.

Numa tentativa de divulgar o processo de inclusão existente na ESGP, a Dra. Ana Margarida Pereira, a intérprete de língua gestual e eu, decidimos organizar uma aula inclusiva para os alunos do 11ºE e para a aluna do 11ºG1. A ideia foi muito bem recebida pela turma do 11ºE, na medida em que todos os alunos conheciam “de vista” a colega, mas nunca se lhe tinham dirigido. O entusiasmo foi de tal ordem que elaboraram uma “espécie” de entrevista para fazer à colega, tendo a aluna do 11ºG1 também elaborado um plano com as ideias a desenvolver. Focou principalmente a sua experiência enquanto aluna na escola inclusiva; expectativas e limites.

No dia 15 de Março de 2011 concretizou-se esta aula, contudo é importante referir que não foi uma aula convencional, mas mais um encontro/debate, tendo-se aprendido muito sobre o concreto da diferença, particularmente sobre a forma como olhamos o outro e vice-versa. Foi um momento determinante e marcante neste processo educacional, que começou pela narrativa biográfica. A aluna do 11ºG1 foi a primeira a intervir, sempre apoiada pela intérprete. Relatou-nos que nasceu surda, aos 3 anos de idade começou por iniciativa própria a tentar comunicar gestualmente com a família, uma vez que ela não ouvia nada. Aos 5 anos foi submetida a uma cirurgia para colocação de uma prótese auditiva, tendo começado a ouvir alguns sons, mas não

suficientes para compreender a linguagem vocal. Aos 7 anos, quando já frequentava o 1º ano de escolaridade e estava inserida numa turma de meninos ouvintes, foi para a Associação de Surdos de Évora aprender língua gestual. Até ao 4º ano não teve intérprete. A partir do 5º ano e até ao 9º ano esteve na escola inclusiva da Malagueira em Évora, que garante a mediação. Tinha a disciplina de educação visual com os meninos ouvintes, as restantes disciplinas eram com outros meninos surdos. Transitou para a Escola Gabriel Pereira onde frequenta as disciplinas do currículo adaptado, numa turma para surdos sem colegas de turma. A escola era frequentada por mais duas alunas com o mesmo tipo de problema.

Seguem-se as intervenções dos alunos do 11ºE que evidenciam questões de ensino /aprendizagem. Passo a transcrever o que registei, tal como foi expresso pela intérprete:

Colegas: Qual é para ti a importância da língua gestual?

Aluna: É a minha forma de comunicar. Por isso é muito importante.

Colegas: “Sentes que estás integrada nesta escola?”

Aluna: Sim. Sinto-me bem nesta escola, neste espaço, gosto muito desta escola.

Colegas: Qual o papel dos teus pais?

Aluna: Tive a sorte de ter uns pais maravilhosos, que sempre se preocuparam com a minha felicidade e amam-me como eu sou.

Colegas: Qual o papel dos amigos na tua vida? São surdos ou ouvintes?

Aluna: Os amigos são fundamentais. Sempre que estou triste ou alegre partilho com eles. A maioria é surda, mas também tenho ouvintes.

Colegas: O método de ensino será o mais adequado? Estás sempre sozinha na sala de aula?

Resposta: Não sei se o método de ensino é o mais adequado. Eu aprendo assim e gosto. Sim estou sempre sozinha na sala de aula e também gosto mais, porque na sala com os colegas ouvintes há muito barulho e eu desconcentro-me, prefiro sozinha.

Colegas: Seria importante numa escola como esta inclusiva que existisse forma de todos os intervenientes escolares aprendessem língua gestual?

Aluna: Isso era o ideal, assim conseguíamos comunicar todos.

Colegas: Achas que a sociedade está formatada para as maiorias e esquece-se das minorias?

Aluna: Sim, está formatada, mas temos de ser nós a fazer algo para mudar estas ideias.

A aluna em questão agradeceu aos colegas as questões colocadas e disse-lhes que tinha sido um grande momento de partilha. Os alunos do 11ºE detinham a mesma opinião.

A respeito do ensino da filosofia na escola inclusiva, e a partir deste caso, pode proporcionar espaços para rever as opiniões e os comportamentos pessoais, articulando-se com a temática dos valores ou com o conhecimento e a linguagem. A aula de filosofia transformou-se num espaço de debate sobre o significado da diferença e da escola inclusiva, quer dizer, sobre um modelo de escola que paradoxalmente ainda não tinha sido pensado pelos alunos. A confrontação remete-me para o poema de Sérgio Godinho:

”Desarmem

Os campos minados da ignorância

Onde se infiltra friamente

O preconceito, esse sim, fatal, letal, brutal

E não há senso que lhe valha...”

É determinante incluir novas formas de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento final surge como reflexão e análise deste percurso fundamental e determinante. Foi um período de muito trabalho, muita investigação, muita dedicação e muita entrega. Percebi como o trabalho lectivo, nas suas diversas dimensões, é um trabalho inacabado. A investigação a fazer é constante; a preparação das aulas é das actividades correlacionadas é contínua; a relação a manter com os alunos exige uma atenção permanente; a integração na escola mobiliza a todo o momento.

Esta componente de investigação sobre a escola inclusiva transportou-me para uma dimensão social e humana nova. Embora não fosse indiferente a situações NEE, nunca fora directamente confrontada. Uma novidade que revelou que o processo ensino-aprendizagem está sempre em construção e para o qual não existem certezas absolutas.

Pensar na escola inclusiva é pensar numa escola com uma dimensão social e humana ampla, para a qual não se está ainda sensibilizados nem há apoios suficientes. Pensar na escola inclusiva remete para uma disponibilidade especial, ou seja, terá de ser um processo de cativação do outro e também de nós mesmos. Terá de ser uma responsabilidade individual, comunitária e social.

BIBLIOGRAFIA

- ABRUNHOSA, M.A; LEITÃO, (2009) M., *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa.
- COMÉNIIO, João Amós (1957). *Didáctica Magna*, 4ª ed., Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORETH, Emerich (1986). *O que é o Homem?* Lisboa: Verbo.
- CORREIA, Luís de Miranda (org.), (2010). *Educação Especial e Inclusão*, Porto: Porto Editora.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e Educação*, Lisboa: Plátano Editora.
- GUSDORF, Georges (1970). *Professores para quê?* Lisboa, Moraes Editores.
- MESQUITA, Elza (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a Formação e a Profissão*, Lisboa: Edições Sílabo.
- MURCHO, Desidério (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editres.
- MURCHO, Desidério (2011). *Filosofia em Directo*, FFMS (Fundação Francisco Manuel dos Santos), Relógio d' Água Editores, Lisboa.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra. Teoria e Prática*. Porto: Porto Editora.
- POMBO, Olga (1995). “A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino” in *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa,
- RODRIGUES, David (org.), (1994), *Seminário Europeu Helios Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa.
- RODRIGUES, David (org.), (2006), *Inclusão e Educação, Doze olhares sobre a educação inclusiva*, Summus Editorail, Brasil.
- RODRIGUES, David (org.), (2007), *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol.2, Universidade Técnica de Motricidade Humana, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Cruz Quebrada.

RODRIGUES-Lima, Luzia; FERREIRA, Ana Maria; TRINDADE, Ana Rosa; RODRIGUES, David; COLÔA, Joaquim; NOGUEIRA Jorge Humberto; MAGALHÃES, Maria Bibiana, (2007), *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

RUSSEL, Bertrand (2008). *Os Problemas da Filosofia*. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa: Edições 70.

SAINT-EXUPÉRY, De Antoine, (33ª edição 2010), *O Príncipezinho*, Editorial Presença.

WEBGRAFIA

http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf

<http://criticanarede.com/filosofia.html>

<http://criticanarede.com/ed46.html>

http://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html

<http://afilosofiavaiaocinema.blogspot.com/>

www.youtube.com/watch?v=7ZHa_ZOV6C8

<http://www.fenprof.pt>

UTILIZAÇÃO DE ANEXOS

A inclusão dos anexos obedece a dois critérios:

1.º Justificar procedimentos relevantes para a elaboração deste relatório. São por isso considerados documentos comprovativos do trabalho realizado.

2.º Dar conta dos acontecimentos escolares, que acompanhei e foram determinantes na minha aprendizagem.

A sequência dos anexos respeita a ordem pela qual foram referidos na primeira parte deste Relatório.

.

ANEXOS

Anexo 1 – História da Escola Gabriel Pereira

Anexo 2 – Caracterização da turma 11ºE

Anexo 3 – Teste de diagnóstico

Anexo 4 – Pauta de Frequência 11ºE

Anexo 5 – Gráfico de caracterização da turma 11ºE

Anexo 6 – Pauta de frequência 11ºG1

Anexo 7 – Visita de estudo ao CCB – Colecção Berardo

Anexo 8 – Planetário

Anexo 9 – Autorização da visita de estudo

Anexo 10 – Peça de teatro (In) Diferença

Anexo 11 – Panfleto informativo do Debate/ Conferência

Anexo 12 – Capa e capítulo dos manuais

Anexo 13 – Planificação de algumas aulas

Anexo 14 – Planificação da aula do dia 10 de Fevereiro de 2011

Anexo 15 – Textos de apoio

Anexo 16 – Grelha desempenho do aluno

Anexo 17 – Ficha de auto – avaliação da disciplina de filosofia

Anexo 18 – Critérios de avaliação da disciplina de filosofia

Anexo 19 – Ficha de trabalho

Anexo 20 – Matriz do teste de avaliação e respectiva correcção e avaliação

Anexo 21 – Acta de uma reunião

Anexo 22 – Pautas do 1º e 2º período 11ºE

Anexo 23-Pauta do 11ºG1

Anexo 1 – História da Escola Gabriel Pereira

A Escola Industrial – uma escola da I República¹

A Escola Industrial da Casa Pia de Évora foi fundada em 1914 por iniciativa do governo extra partidário presidido por Bernardino Machado. Só em 1919, por decreto de 27 de Março, foi integrada no universo das escolas oficiais. O diploma determinava também a criação de uma aula comercial no Colégio do Espírito Santo. A instituição passou a adquirir as características que a distinguiam durante as décadas posteriores, razão pela qual o dia 27 de Março passou a ser celebrado como o dia da Escola Secundária Gabriel Pereira².

Foi também em 1919 que a nova instituição adoptou a designação de Escola Industrial ‘Gabriel Pereira’, em homenagem a um dos grandes eruditos eborenses do século XIX.

Começou por ocupar uma parte das instalações da antiga Universidade de Évora, sitas no Colégio do Espírito Santo, onde se manteve até à sua instalação no Convento de Santa Clara em 1951. Em 1971 foram inauguradas novas instalações no espaço ocupado actualmente pela Escola Secundária Gabriel Pereira.

A evolução do currículo durante a I República teve três momentos importantes. O primeiro ocorreu em 1917 quando foi criado o Curso de Condutores de Máquinas, uma fileira de formação considerada muito avançada para a época. O segundo em 1921, altura em que foi criado o Curso Elementar de Comércio. O terceiro correspondeu à criação do curso de montadores electricistas em 1924.

Durante o Estado Novo manteve as suas características enquanto escola de vocação profissionalizante. Na II República (depois de 1974) a Escola Secundária Gabriel Pereira transformou-se numa das instituições de referência na região.

Hoje, com uma procura sustentada numa oferta educativa diversificada, que inclui diversos cursos técnicos, procura formar para valorizar as novas gerações.

¹ Adaptação livre do texto de Fernando Luís Gameiro «A Escola Industrial» in *Guia do Colégio do Espírito Santo da Universidade de Évora*, Évora/Universidade de Évora, 2011.

² Por decisão do conselho geral reunido em sessão solene no dia 28 de Março de 2011.

Ficha Técnica

Organização

Biblioteca Escolar Gabriel Pereira

Iconografia, Investigação e Texto

Fernando Luís Gameiro

Design gráfico e Tratamento digital de imagem

Manuel Paulino

Apoios

Escola Secundária Gabriel Pereira

Comissão Nacional para a Comemoração do Centenário da I República

Agradecimentos

Escola Secundária André de Resende (ESAG)

Arquivo Fotográfico Municipal (AFM)

Biblioteca Municipal de Santo Tirso (BMST)

Museu da Escola Secundária Gabriel Pereira

exposição

ESCOLA INDUSTRIAL UMA ESCOLA DA I REPÚBLICA

CATALOGO

4 de outubro de 2010 a 18 de janeiro de 2011

**SALA POLIVALENTE DA
BIBLIOTECA ESCOLAR GABRIEL PEREIRA**

apoios

organização



1—Edifício da Casa Pia (finais do século XIX) Autor desconhecido ESAG

Este corpo arquitectónico sobrelevava parte do edifício da antiga Universidade. Nesta área instalar-se-ia mais tarde a Escola Industrial.

2—Rua do Cardeal Rei (1913) Autor desconhecido. ESAG

A via ligava a entrada da Casa Pia e da Escola Industrial ao pátio de acesso ao claustro principal da antiga Universidade de Évora que na altura era ocupado pelo Liceu.

3—Casa Pia de Évora Autor desconhecido, s/d. Manuel Paulino. Reconstituição. ESGP

O pórtico permitia o acesso às instalações da Escola Industrial.

4 - Acesso ao Claustro Principal do Liceu (cerca de 1929) Autor desconhecido ESAG

As instalações liceais ocupavam a parte nobre do edifício, incluindo o claustro principal. Tendo por referência a área ocupada pelo Liceu, as restantes instituições de ensino estavam instaladas em espaços periféricos.

5—Portaria (1941) Eduardo Nogueira. ESAG

A porta da direita permitia o acesso à varanda do Liceu e conduzia às instalações ocupadas pela Direcção de Finanças.

A porta do meio permitia o acesso à sala dos contínuos da Escola Industrial.

A porta da esquerda dava acesso às instalações da Casa Pia e da Escola Industrial. Esta última ocupava as salas à direita do corredor.

6—Claustro da Casa Pia (1941) Eduardo Nogueira. ESAG

7 - Alunos da Casa Pia de Évora na varanda (Século XX). Autor desconhecido.

Os espaços pedagógicos ocupados pela Escola Industrial foram cedidos pela instituição assistencial.

8—Augusto Cabeça Ramos

Aluno da Escola Industrial, Campeão Nacional de Salto com Vara.
Autor desconhecido, reprodução, 1914
ESAG

Demonstração no perímetro da Casa Pia em 1914

9—Oficina

(1941)
Eduardo Nogueira
ESAG

10—Oficina de Encadernação da Casa Pia de Évora

(Cerca de 1940)
Autor desconhecido.

A partir de 1914 a Casa Pia de Évora abdicou da sua oferta formativa nas áreas da Serralharia e da Marcenaria, que transitaram para a Escola Industrial, mas manteve a funcionar outras oficinas.

Parte dos seus alunos prosseguia estudos na Escola Industrial e, em menor número, no Liceu.

11—Convento de Santa Clara

(Cerca de 1960)
Marcolino Silva
AFM

As Instalações foram adaptadas para receber a Escola Industrial e Comercial a partir do ano lectivo de 1951/1952.

12—Convento de Santa Clara

(Cerca de 1960)
Claustro.
Marcolino Silva.
AFM

13—Convento de Santa Clara

(Cerca de 1960)
Autor desconhecido.
AFM

Oficina de Serralharia da Escola Industrial e Comercial de Évora.

Diversos equipamentos oficiais transitaram das antigas instalações para o convento de Santa Clara em 1951.

14—Convento de Santa Clara

(Cerca de 1960).
Oficina de Marcenaria.
Autor desconhecido.
AFM

Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira. Oficina de Marcenaria.

15—Convento de Santa Clara

(Cerca de 1960)
Autor desconhecido
AFM

Sala Técnica da Escola Industrial e Comercial de Évora.

16—Lançamento da primeira pedra (cabouco) no actual perímetro de implantação da Escola Secundária Gabriel Pereira.
(Finais da década de 1960)
Autor desconhecido.
AFM

17—Escola Secundária Gabriel Pereira

(Anos 1990)
Autor desconhecido.
ESGP

18—António Simões Paquete

(Évora n. 1875, m. 1944)
Autor desconhecido (reprodução)
Coleção Particular

Comerciante, sócio principal da firma António Simões Paquete & C.ª, com sede na Rua da República em Évora.

Activista republicano, foi o primeiro Provedor da Casa Pia depois da implantação da República. Durante o período em que liderou a Casa Pia criou as condições necessárias para a instalação da Escola Industrial em 1914.

19—Ezequiel de Campos

(n. 1874, Póvoa do Varzim, m. 1965, Leça do Bailio) (Cerca de 1915?)
Autor Desconhecido. Reprodução fotográfica a partir de *O Tripeiro*, 7.ª Serie, ano XV, n.º 1/2, Janeiro/Fevereiro, 1996.
BMST

Director da Escola Industrial da Casa Pia de Évora (1915-1916).

Sob a sua direcção foi iniciado um conflituoso processo de autonomia da Escola Industrial.

Engenheiro formado na Academia Politécnica do Porto, dividiu a sua vida profissional entre a engenharia e a docência, ensinando no Instituto Superior de Comércio do Porto e na Faculdade de Engenharia.

Desempenhou funções como engenheiro e director das Obras Públicas de São Tomé (1909-1911), foi chefe dos estudos hidráulicos do Douro, Cávado e Tejo, director dos Serviços Municipais de Gás e Electricidade do Porto (1927-1940) e membro do Conselho Superior de Obras Públicas (1931-1940). No domínio político, foi deputado por Santo Tirso em 1911, participando na Assembleia Constituinte.

Foi pela primeira vez ministro durante a 1ª República, sobraçando a pasta da Agricultura entre 22 de Novembro de 1924 e 15 de Fevereiro de 1925.

20—Joaquim Manuel dos Santos Garcia

(Évora n. 1888, m. 1955). Figura central.
Director da Escola Industrial (1916-1926 e seg.).
Eduardo Nogueira, 1941
ESAG

Durante a sua direcção a Escola passou a oferecer o Curso de Condutor de Máquinas (1917) e o Curso Elementar de Comércio (1921). Em 1919 foi integrada na lista de escolas oficiais.

Engenheiro agrónomo, ocupou diversos cargos de relevo na sua área profissional: Director da Estação Agrária do Alto Alentejo, do Posto Agrário da Herdade da Mitra, do

Laboratório Químico Agrícola de Évora, Secretário do Armazém Geral Agrícola de Évora, Chefe da Delegação da Bolsa Agrícola da mesma cidade e Comissário Distrital dos Abastecimentos. Participou na Comissão de Reorganização do Ministério da Agricultura. Ocupou o cargo de Provedor da Casa Pia e foi membro da Junta Distrital da Câmara Municipal de Lisboa. Foi eleito senador nas legislaturas de 1922 e 1925 pelo círculo de Évora, nas listas do Partido Republicano Português (Democrático).

21—Júlio do Patrocínio Martins
(n. 1878, Casa Branca, m. Sousel, 1922).
Autor desconhecido, Reprodução. 1911 (?)

Esteve na base da decisão política que permitiu a abertura do Curso Elementar de Comércio (1921). A abertura deste curso viria a aumentar substancialmente o número de alunos matriculados.

Médico formado na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa. Dedicou a sua vida profissional à actividade clínica.

Foi o primeiro presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora depois de implantada a República.

Filiado inicialmente no Partido Republicano Português, transitou para o Partido Evolucionista, integrando a respectiva junta Central a partir de 1913. Viria a fundar, em 1919, o Grupo Parlamentar Popular, que chefiou desde a data da fundação até 1921. Director do jornal Voz Pública, de Évora, foi deputado à Assembleia Constituinte por esta cidade em 1911, por Elvas em 1915 e por Chaves em 1919. A partir deste último ano, fez sucessivas passagens pelo governo: como ministro do Comércio (de 25 de Fevereiro a 30 de Março de 1919 e

de 30 de Março a 28 de Junho seguinte), como responsável pela pasta da Marinha (de 20 a 30 de Novembro de 1920, e desde esta última data até 2 de Março de 1921) e, finalmente, à frente do Ministério da Instrução (de 2 de Março a 24 de Maio de 1921).

22—Carlos Monteiro Serra
Évora n. 1874, Mosca m. 1950
Membro fundador do grupo Pró-Évora e autor da proposta para atribuição do patrono Gabriel Pereira à EIE (À esquerda em 1908)
Autor desconhecido
AFM

Foi professor no ensino liceal, normal e industrial. Exerceu a docência na Escola Industrial entre 1914 e 1925.

Foi vereador na última vereação monárquica e durante a I República (1913-1917).

Propôs a atribuição de um patrono à Escola Industrial e Comercial – Gabriel Pereira – em sessão do Conselho Escolar de 31 de Maio de 1919.

23—Domingos Rosado
(Évora, n. 1889, m. 1956).
(No claustro do Liceu, à direita da fotografia, na 1ª fila).
Camarate, 1915 (?)
ESAG

Professor da Escola Industrial e Comercial de Évora (1926-1927), que deu o nome à rua onde se situa a actual Escola Secundária Gabriel Pereira.

Fez o curso de Direito na Universidade de Coimbra, passando a exercer a advocacia. Foi também professor, leccionando na Escola Primária Superior de Lisboa e na Escola Industrial e Comercial de Évora (1926). Foi um dos fundadores do Centro Republicano Evolucionista Eborense e membro destacado do Partido Republicano Nacionalista. Desempenhou o cargo de Governador Civil de Évora (1921 e 1923-24). Foi Presidente da Presidente Comissão Executiva da Câmara Municipal (1919 e 1926).

Em 1919 foi eleito deputado pelo círculo de Estremoz nas listas do Partido Liberal.

24—Livro de Actas (1914-1931).
Acta da Sessão do Conselho Escolar que, por proposta do professor da disciplina de Física Carlos Monteiro Serra, delibera atribuir à Escola Industrial um patrono.

ESGP-Biblioteca/Arquivo Histórico

“(…) é o nome de Gabriel Pereira, homem de letras o que mais digno se torna da consideração e do respeito de todos os bons eborenses. Carácter impoluto, escritor notável (…) não pode, nem deve, esta Escola, cujo fim é desenvolver o gosto artístico nesta riquíssima região, perder a ocasião de prestar o seu preito de homenagem a quem, por si só, pelo seu trabalho e pelo seu estudo consciencioso tanto elevou o bom nome de Évora (…) Tenho a honra de propor que se peça ao governo da República que a Escola Industrial de Évora passe a denominar-se ‘Escola Industrial de Gabriel Pereira’ (…)”

(Livro de Actas das Sessões do Conselho Escolar, 31 de Maio de 1919)

25—Decreto nº 873 de 17 de Setembro de 1914 que cria a Escola Industrial da Casa Pia de Évora.

ESGP - Biblioteca/Arquivo Histórico

O decreto, promulgado pelo Presidente da República Manuel de Arriaga, foi exarado pelo Ministério presidido por Bernardino Machado, tendo como Ministro da indústria sobral Cid.

26—Máquina de escrever Royal

Adquirida para uso da Escola Industrial em 1919.

27—Modelo funcional de máquina a vapor.

Construção supervisionada pelo Engº Ezequiel de Campos no ano lectivo de 1915-1916.

ESGP - Museu

Obra executada nas oficinas de serralharia sob a responsabilidade do Mestre Jacinto do Carmo Dias da Silva.

A máquina foi a peça central da exposição de trabalhos preparada pelo Engº Ezequiel de Campos, tendo sido apresentada em Agosto de 1919 como prova de competência dos alunos e da capacidade formativa da Escola Industrial.

A exposição foi inaugurada pelo Ministro da Instrução Pública Joaquim Pedro Martins.

Anexo 2 – Caracterização da turma 11ºE



TURMA E 11º ANO

1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1.1 ALUNOS

Total: **29** alunos

Sexo feminino: **16** Sexo masculino: **14** Idades: Entre **15 e 16 anos**

1.2 AGREGADO FAMILIAR

1.2.1 Coabitação

Parentesco	Pais	Monoparentais
%	83%	17%

1.2.2. Número de irmãos:

	Sem irmãos	Com 1 irmão	Com 2 irmãos
% Alunos	1	17	5

1.2.3. Habilitações literárias dos pais:

	Pais (%)	Mães (%)
Até 2º ciclo do Ensino Básico	30	17
Ensino Secundário	57	57
Ensino Superior	9	26

1.2.4. Situação profissional dos pais:

	Pais (%)	Mães (%)
Efectivo	83	74
A contrato	9	4
Reformado	4	0
Desempregado	0	22
Falecido	4	0

1.3 PROBLEMAS DE SAÚDE

% alunos com problemas de Saúde : **30 %**

(alergias, asma, ...)

1.4 VIDA ESCOLAR

Apoio pedagógico no ano anterior : Sim; 4% Não: 96%

1.5. Encarregado Educação

Grau parentesco	Mãe	Pai
% Alunos	87	13

1.6 EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

Frequência de um curso superior Sim: 100 %



Anexo 3 – Teste de diagnóstico

Escola Secundária Gabriel Pereira

TESTE DE DIAGNÓSTICO DE FILOSOFIA – 11º Ano

Noutro dia, resolvi ir a esse templo do consumo que é o Centro Comercial das Amoreiras ver um filme (...).

Os filmes Lusomundo tinham numa das salas do Centro uma espécie de quiosque onde vendiam bilhetes para todas as salas e todas as sessões. Ora esse lugar desapareceu. Agora temos de procurar e perguntar até fazer esta descoberta horrorosa: as bilheteiras são coincidentes com os balcões para a venda de chocolates e pipocas.

Considero as pipocas um dos grandes malefícios deste mundo. Fazem barulho durante as projecções, quando se agita os baldes que as contêm. E espalham um cheiro enjoativo e nauseabundo (...).

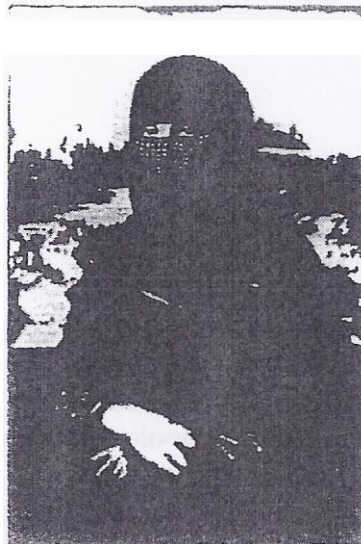
Trata-se de um dos fenómenos mais curiosos do nosso tempo. O que deveria ser um mero complemento transforma-se na razão principal. Há pessoas que compram o jornal por causa da colecção de peças com que vão formando o serviço de mesa. Quanto ao jornal, deitam-no logo fora. Conheci alguém que comprava o Expresso porque achava muito úteis os sacos de plástico. Os brindes transformam-se naquilo que verdadeiramente se compra e o produto essencial converte-se em brinde.

Noutro dia, alguém me disse que tinha ido com uma amiga ao cinema, mais para comerem pipocas juntas do que pelo filme que iam ver (e de que ela nem mesmo do título se conseguia lembrar). (...)

Eduardo Prado Coelho

1. Identifica o assunto tratado no texto.
2. Apresenta a opinião do autor sobre o assunto e transcreve uma frase do texto que resuma essa opinião.
3. Que razões apresenta o autor para justificar a sua opinião?
4. A que conclusão pretende chegar o autor ao apresentar os exemplos mencionados no texto?
5. Num mínimo de 12 linhas, expõe a tua opinião sobre o assunto referido no texto, justificando essa opinião.

II



1. Com que quadro célebre está relacionada esta tira de imagens?
2. Como interpretas a sua sequência?
3. Refere problemas da actualidade mundial que te sejam sugeridos pelas imagens.
4. Dá um título a esta composição e constrói uma história que lhe dê sentido.

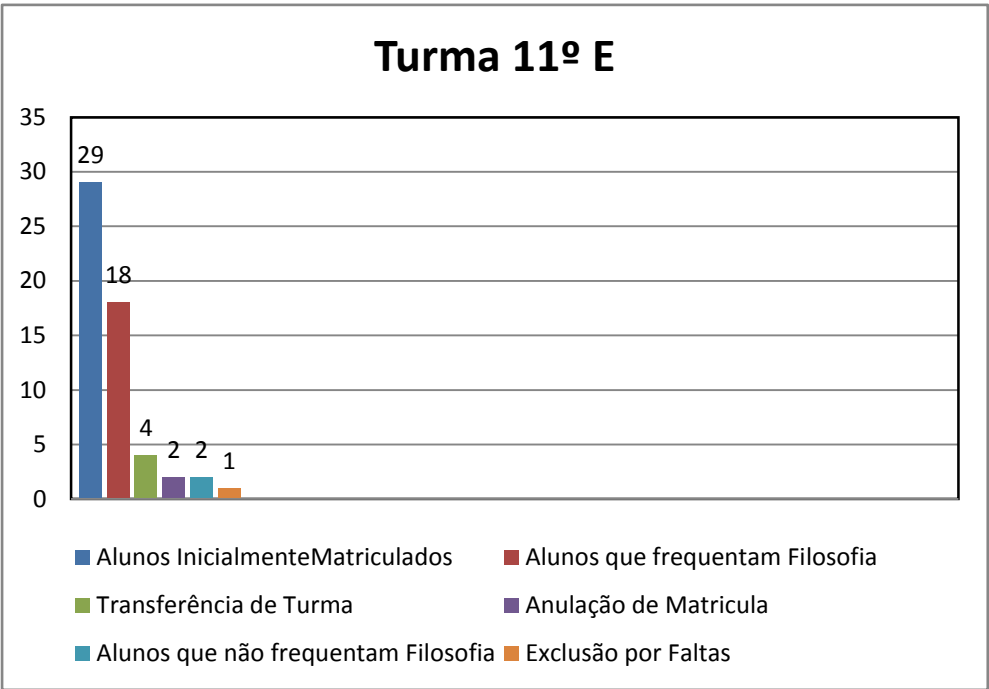
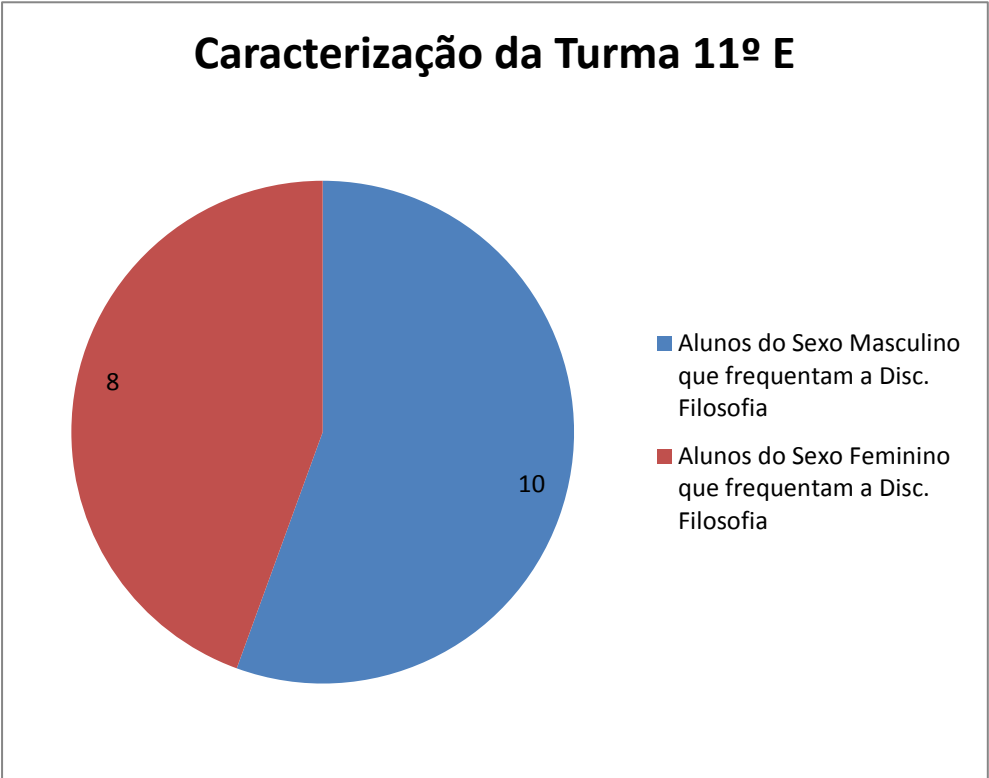
Anexo 4 – Pauta de Frequência 11ºE

[illegible]

29 Alunos

X - Matriculado TR - Transferência EF - Excluído por Faltas AM - Anulação de Matrícula AS - Assistente

Anexo 5 – Gráfico de caracterização da turma 11ºE



[illegible]

Anexo 7 – Visita de estudo ao CCB – Colecção Berardo

Visita de Estudo ao Museu Colecção Berardo



Lev Vygotski, psicólogo russo, defende que pensar faz parte de um processo de aprendizagem. O trabalho desenvolvido pelo Serviço Educativo do Museu Colecção Berardo promove a criação de visitas e actividades, assentes em metodologias que desenvolvem e reforçam este processo de aprendizagem.

Pensar e Reflectir são os eixos do nosso maior desafio. Nosso, enquanto educadores e mediadores cientes de que é através do pensamento e da reflexão que se pode enriquecer o conhecimento, criando situações que não terão apenas como objectivo a obtenção imediata de respostas, mas que fundamentalmente nos deixam despertos e atentos para o mundo em que vivemos. O diálogo que estabelecemos com as obras é o ponto de partida para que possamos pensar, reflectir, aprender...

As obras patentes no Museu e a forma como cada exposição é pensada, desenhada e encenada são o mote para a criação de uma série de actividades, visitas e conversas, a partir das quais poderemos pensar e reflectir sobre algumas das questões colocadas pela arte contemporânea. Neste sentido, passaremos da mera informação a novos graus de conhecimento.

É nisso que acreditamos e é para isso que estamos a trabalhar, aproximando o público das obras, dos mais novos aos mais velhos, num caminho inclusivo de descoberta e de incentivo ao PENSAMENTO e à REFLEXÃO.

Agradecemos, desde já, a todos os que connosco partilham ou venham a partilhar estas experiências.

De entre as visitas temáticas existentes direccionadas para alunos do secundário, achámos por bem a realização dos seguintes programas:

Aprender a pensar para pensar em aprender

Nesta actividade vamos tentar resgatar a prática do pensamento constante acerca de tudo aquilo que está à nossa volta. Vamos lembrar que somos cidadãos críticos e activos, dentro de uma sociedade onde o acto de pensar está cada vez mais esquecido... Aceitas o desafio?

Gabinete de curiosidades

Os gabinetes de curiosidades habituaram-nos ao inesperado, ao fantástico e ao peculiar. A arte contemporânea continua a surpreender com as suas propostas. Pode o museu ser um gabinete de curiosidades contemporâneo? Esta visita temática explora o museu enquanto laboratório de experimentação e plataforma transdisciplinar. Este é o ponto de partida para uma reflexão sobre a produção artística e a recepção da obra de arte.

Anexo 8 – Planetário

PLANETÁRIO
CALOUSTE GULBENKIAN
MARINHA | CENTRO CIÊNCIA VIVA

O Planetário Calouste Gulbenkian – Centro Ciência Viva é o órgão de natureza cultural da Marinha que tem por missão promover o interesse pela Astronomia, mediante a divulgação dos conhecimentos científicos relativos ao Universo e ao Espaço, junto do público em geral e das escolas.

Para o efeito, realiza sessões sobre temas de Astronomia e outras actividades, nomeadamente, palestras e conferências por individualidades convidadas, exposições temporárias e observações com telescópio.

Programa 5 / 60 minutos

10º,11º,12º anos de escolaridade

O Geocentrismo: o conceito de "Mundo" para alguns filósofos da Antiguidade ✦ O Sistema de Ptolomeu ✦ O Heliocentrismo: de Copérnico à actualidade ✦ O sonho de voar! Satélites artificiais e naves espaciais ✦ A chegada do Homem à Lua ✦ Investigação espacial. Que futuro?

Anexo 9 – Autorização da visita de estudo

Vai realizar-se no dia __/__/__ uma visita de estudo a _____
A partida está marcada para as _____ horas, frente ao portão principal desta escola e
prevê-se o seu regresso às _____ horas. O custo da viagem será de _____
(_____). A visita está integrada nos conteúdos
programáticos das disciplinas _____ e tem como objectivos: _____

Escola Secundária Gabriel Pereira
Ao Encarregado de Educação

Évora; _____ de _____ de 200

O Director de Turma



Autorizo/Não autorizo o meu educando, aluno _____
Turma N° _____ a participar na visita de estudo acima referida.

Évora; _____ de _____ de 200

O Encarregado de Educação



Recebi do aluno _____
a quantia (_____) para efectuar
o pagamento da sua deslocação em visita de estudo a _____
_____ no dia __/__/__

Évora, _____ de _____ de 200

O Director de Turma

Anexo 10 – Peça de teatro (In) Diferença

Diferença

Quando é impossível definir normal

José Sotero

05-02-2011

Senti necessidade de experimentar o mundo à minha volta, parando de analisar factos, e focar-me nas emoções, nas minhas emoções, porque só assim serei feliz...

XVIII

Personagens:

Beatriz:

Jovem de 18 anos, obrigada pelos pais e pela sociedade a viver uma vida que não a preenche. Luta contra isso.

Lúcia:

Jovem de 17 anos, que devido a um desgosto amoroso torna-se bulímica. Come para preencher o vazio que sente.

Francisco:

Jovem de 25 anos, homossexual. Teve um passado difícil mas vingou na vida.

Maria

Jovem de 18 anos, paraplégica devido a um tiroteio no jardim que costumava frequentar. (em cadeira de rodas).

Beatriz

Sinto-me presa... não sei bem ao quê. Sinto que estou fechada numa gaiola em que não posso sair...

Expectativas, pressões, medos, falhas, consciência são os meus carrascos...

Obrigam-me a viver uma vida de acordo com os padrões dos outros, esquecendo-se por momentos que eu também tenho sonhos...

Os meus pais querem que eu seja médica, não os quero desapontar, mas não posso aceitar que terei que viver com o peso da infidelidade a mim mesma...

Mas o sonho não é meu... não o posso viver como se fosse... não posso ser feliz a salvar a vida dos outros quando nem a minha consigo salvar...

XIX

Lúcia

A gula... um dos sete pecados mortais e se não o mais comum...

Como porque me sinto feliz e preenchida... o pão preenche o que os meus sentimentos deixaram por preencher...

O amor faz-nos fazer coisas estúpidas mas quando não o temos a nossa estupidez perde as barreiras e domina-nos a lucidez...

Como para não pensar... como para não respirar a tristeza do que é estar só...

Como por saber que amanhã posso comer e voltar a comer e a fome não vai embora...

O amor é literatura... começa sempre num lindo poema mas acaba sempre com uma desilusão em prosa... se fosse um livro seria indigno de se ler...

Quando ele acaba resta-nos o pouco que sobrou de nós e procuramos a felicidade em tudo... eu encontrei-a na comida...

Francisco

A adolescência é a fase mais bela das nossas vidas... o sabor da irresponsabilidade quando todos querem que sejamos responsáveis... sente-se o corpo a mudar de dia para dia...

Eu e os meus colegas costumávamos comparar os músculos quando tomávamos banho depois da aula de Ginástica...

Eu ganhava quase sempre! Era uma espécie de modelo tanto para os rapazes como para as raparigas... todos queriam ser como eu... todas queriam falar comigo... e as raparigas davam um braço só para poderem tomar café na minha companhia... mas os meus interesses eram outros...

XX

Maria

Devemos sempre viver a vida no limite, como se fosse o último momento... aprendi que às vezes é preciso ter calma... adorava sentir cada pedaço daquele jardim em frente da minha casa, sabia todas as árvores e flores de cor...

Todas elas no seu sítio e todas elas novidade...

Na minha família não temos muito dinheiro para passeios por isso caminhava no jardim como uma pequena exploradora procurando encontrar algo extinto ou até mesmo uma descoberta na ciência... tolices...

A minha mãe ralhava-me muitas vezes porque não queria que eu estivesse naquele jardim até tão tarde, mas pouca ou nenhuma importância lhe dei...

O quanto me arrependo... a irresponsabilidade de um dia trouxe-me responsabilidades para toda uma vida... Tudo se pode perder num segundo: esperança... vida... fé...

Beatriz

Casar... ter filhos... ter uma profissão digna... ter dinheiro... uma boa casa... um bom carro... e se eu não quiser essa vida?

E se em vez de casar quiser estar sozinha?... e se em vez de ter filhos meus, quiser adoptar uma criança necessitada?... e se em vez de ter uma profissão, quiser dedicar-me ao voluntariado?... carro, casa, dinheiro... é só nisso que está a felicidade? É no dinheiro? Ter dinheiro?...

A felicidade não se pode pagar... somos nós que a temos que construir!

Fazendo o que gostamos e tendo o que gostamos...

Só assim poderemos ser felizes!

Despindo-nos de todos os preconceitos que nos rodeiam, parando de pensar no que os outros querem de nós e pensarmo-nos nem que seja uma só vez, naquilo que nós realmente queremos!

Não posso oferecer-me à frustração de ser o que os outros querem que eu seja...

Lúcia

As noites tornaram-se frias sem o teu amor... se estivesses comigo eu poderia esquecer a comida por uns instantes... poderia... mas não posso... não posso parar...

Hoje fritei batatas... sim fritei batatas para mim!

Eu mereço... e pus tanto óleo quanto pude... assim é mais fácil enjoar...

Quem me dera que te pudesse expelir de mim... já não sinto nada a não ser a tua presença... Ontem fiz o mesmo... parece que o meu corpo se habituou a ti... nem a comida consegue suportar... se como vomito, se bebo enveneno-me...

Só o teu amor o meu corpo absorve...

Quanto mais como mais tenho fome e quando me apercebo que o que absorvo não és tu faço questão de o vomitar, mas é doloroso...

Francisco

Lembro-me da Ricardo, foi ela o meu primeiro amor... Era linda... cabelos ruivos, olhos avelã e um sorriso brilhante... o primeiro amor nunca se esquece...

Numa sexta-feira depois das aulas prometi a mim mesmo que iria para casa contar à minha mãe quem eu realmente era... ela com toda a certeza que me aceitaria e me continuaria a amar como filho... Infelizmente assim não foi...

A primeira coisa que me disse foi que preferia que eu estivesse morto... morto, ouviram? Morto!

Como é que uma mãe pode dizer algo assim tão monstruoso? Caramba, sou homossexual não sou um bicho?

Eu não tenho culpa de o ser... a homossexualidade não é uma escolha, não é um desvio... não é uma doença ou perturbação... é genético... ninguém escolhe... Eu sei mãe, talvez te tenha desiludido e tenha destruído completamente as hipóteses de teres netinhos, mas porra mãe... era preciso tanto?

Maria

Fui tão imprudente... se tivesse ouvido a minha mãe talvez hoje ainda pudesse dar caminhadas... nem que fosse noutro sítio...

Tenho saudades de andar... andar só por andar... sentir o vento na cara...

Nessa noite, saí de casa porque os meus pais tinham discutido... precisava de andar e não pensar...

Caminhei até ao jardim e sentei-me nos bancos que estavam debaixo de um pinheiro... sentei-me a ouvir o silêncio da noite...

Sabes Deus o quão em paz me sinto quando estou no silêncio... acho que o homem tem falta de silêncio... vivemos rodeados de tanto barulho, a maior parte dele desnecessário...

Comecei a ouvir carros a parar perto de mim... escondi-me e esperei para poder sair sem ser vista...

Tinha a barriga num formigueiro enorme... não sentia as mãos de tão nervosa que estava... o medo gelou o meu corpo.

Sem pensar levantei-me de onde estava e corri... corri para o vazio... corri para não ter mais medo... foi aí que senti algo quente que me ardeu na cabeça, a seguir a um grande barulho... caída no chão a cabeça ardia-me... doía como se tivesse tentado arrancá-la... tentei mexer o braço mas não conseguia, tentei uma e outra vez... foi então que adormeci...

Lúcia

Hoje vou parar... já chega desta loucura... vou deitar todas estas coisas fora... já não faz mais sentido viver aprisionada a fantasmas e frustrações passadas...

O teu amor fez-me mal mas foi também ele que me ajudou a acordar e a crescer enquanto pessoa...

A culpa? A culpa é inteiramente minha e a dor mesmo que partilhada continua a pertencer-me... mas o fim está próximo... já o sinto... um novo começo se avizinha...

Esta loucura chegou ao fim.

Posso não ser o exemplo de ser humano, mas esta sou eu, com defeitos e qualidades, única, simples e frágil... todos nós enlouquecemos quando nos tiram algo que amamos mas cabe a nós aprender a lidar com isso e superar... aprendi algo: a felicidade não está nos outros, está em nós.

E assim vou aprender a amar-me para depois poder amar os outros...

Lúcia, 22 anos, ex-bulímica, feliz por me ter encontrado.

Francisco

Mas eu não me calei... Eu sou o que sou, e sou feliz por o ser! Não devo nada a ninguém, nem ninguém é o meu juiz... Assumi-me como sou...

Fácil? Fácil o tanas! Ninguém gosta de ouvir comentários nem de ver todos os rapazes a fugir no balneário... Não vale a pena enganarmo-nos dizendo que não dói! Dói! Dói e dói muito... Acabei por sair da escola e comecei a trabalhar... jovem com sangue nas veias e livre do escárnio assíduo dos meus colegas, tornei-me um homem novo!

Mudei de cidade... estudei medicina.

Conheci um homem fantástico: inteligente, bonito e independente.

Ensinou-me muita coisa, entre elas, que sou o que sou e que valho por mim mesmo, sou diferente mas nem por isso deixo de ser igual a todos os outros...

Ele ama-me e faz-me sentir feliz! Já não me importa que os ignorantes me apontem o dedo...

Se eu sou diferente porque sou homossexual, eles também são diferentes porque são heterossexuais com a agravante de não serem capaz de respeitar dos outros.

Francisco, 25 anos Homossexual e feliz na minha diferença.

Maria

Acordei mas diferente... acordei separada de mim... olhei para o lado e vi a minha mãe a chorar... não me conseguia lembrar de nada... não fazia sentido tentar lembrar-me de uma coisa que provavelmente tentaria esquecer o resto da vida... sentia o meu corpo pesado e estranho... agarrei na mão da minha mãe sem falar... não queria falar... nem sabia se devia... tentei mexer as pernas para me virar mas não consegui... tentei outra vez, uma e ainda outra mas elas não atenderam ao meu pedido...

Foi como que se tivesse perdido o elo que liga o meu cérebro às minhas pernas... no silêncio apertei ainda com mais força a mão da minha mãe... duas lágrimas escorregaram de ambas as faces, e um grito evadiu a minha boca...

Um choro repentino e sofrido de quem percebeu que nunca mais caminharia no jardim... de quem percebeu que a vida teria um novo começo com novos obstáculos... desviei o olhar da minha mãe para que ela não me visse chorar...

Se ela soubesse o quão arrependida estou por não lhe ter dado ouvidos... Dói... a diferença dói... dói não conseguir caminhar... dói não conseguir mover-me sem a ajuda permanente de alguém ou de algo... Mas esta agora é a minha vida, não adianta desistir, sou diferente e não posso fazer algumas coisas, mas posso fazer tantas outras... a minha existência não será em vão, tal como a de ninguém é...

Maria, 25 anos, paraplégica, feliz por ser normal na minha diferença...

Beatriz

Todos nós temos problemas na nossa vida... ninguém está a salvo de os ter... Ninguém sabe o que nos vai acontecer amanhã nem o que nos aconteceu ontem... Apenas conhecem o presente...

Nós somos condicionados pelo que fomos e teremos sempre medo do que seremos... Obrigam-nos a vestir a pele de uma personagem, como se todos tivéssemos que ser actores...

A sociedade assim nos obriga a ser alguém que não somos para que não sejamos postos de parte... mas quem somos nós afinal? Quem sou eu afinal? O que gosto? O que realmente não gosto?

Não sou os outros que têm as respostas para a nossa identidade, nós somos o que somos e ponto final! Eu sou o que sou, não tenho que ser bonita, não tenho que ser simpática, não tenho que ser sorridente, não tenho que ser desleal para comigo, tenho apenas que ser eu própria... ninguém me pode julgar, ninguém me pode obrigar a ser normal ou a ser diferente, porque se pensar bem até nem existe conceito de normal...

Ninguém consegue definir o que é normal...

Senti necessidade de experimentar o mundo à minha volta, parando de analisar factos, e focar-me nas emoções, nas minhas emoções, porque só assim serei feliz...

Beatriz, 18 anos, construo a minha felicidade e sou fiel a mim própria.

Beatriz

Como pode haver diferença, se na dor que nos mais humanos, mais frágeis, somos todos iguais?

Lúcia

Uma lágrima é igual aqui e em qualquer lado...

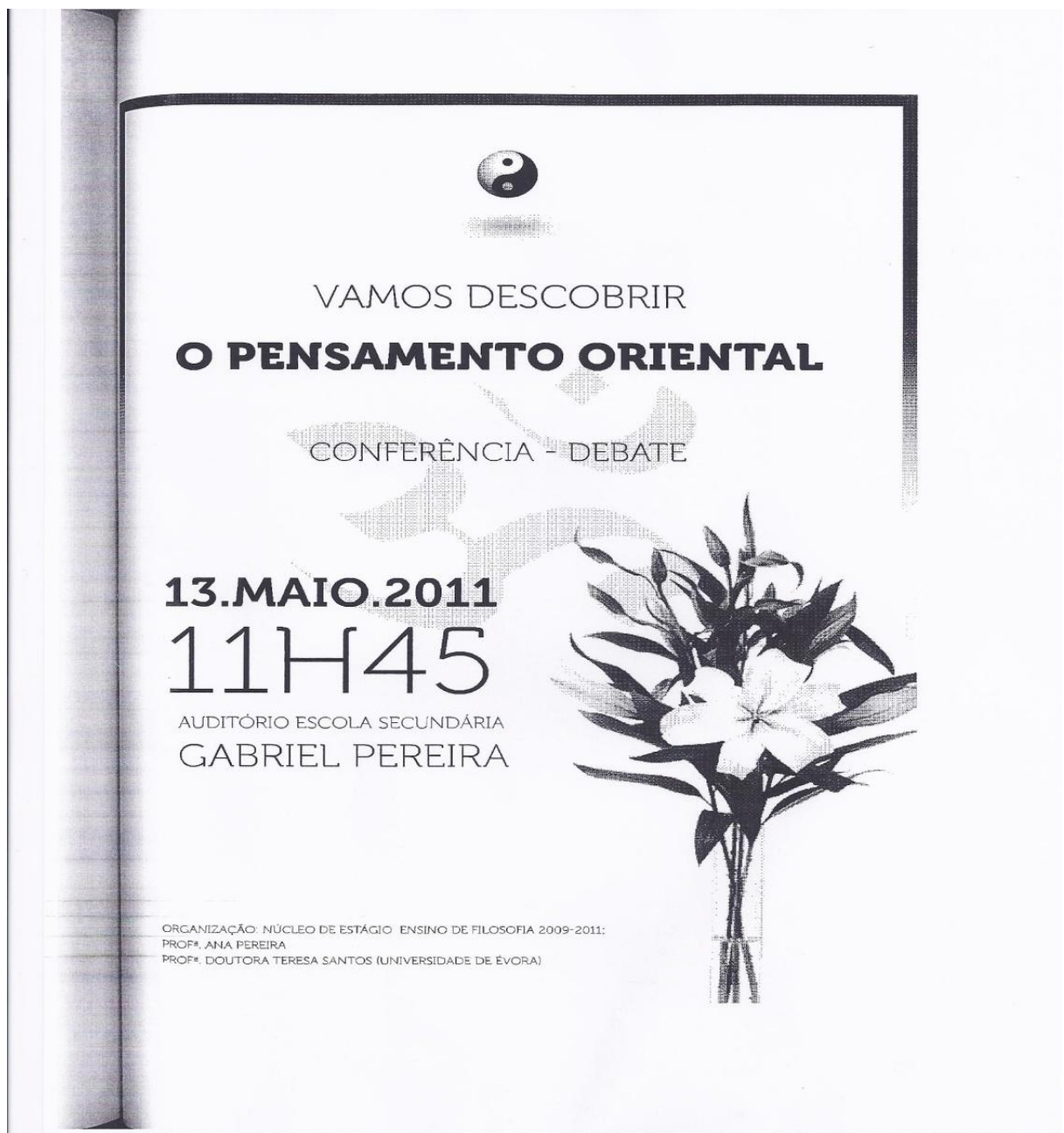
Francisco

Um sorriso também.

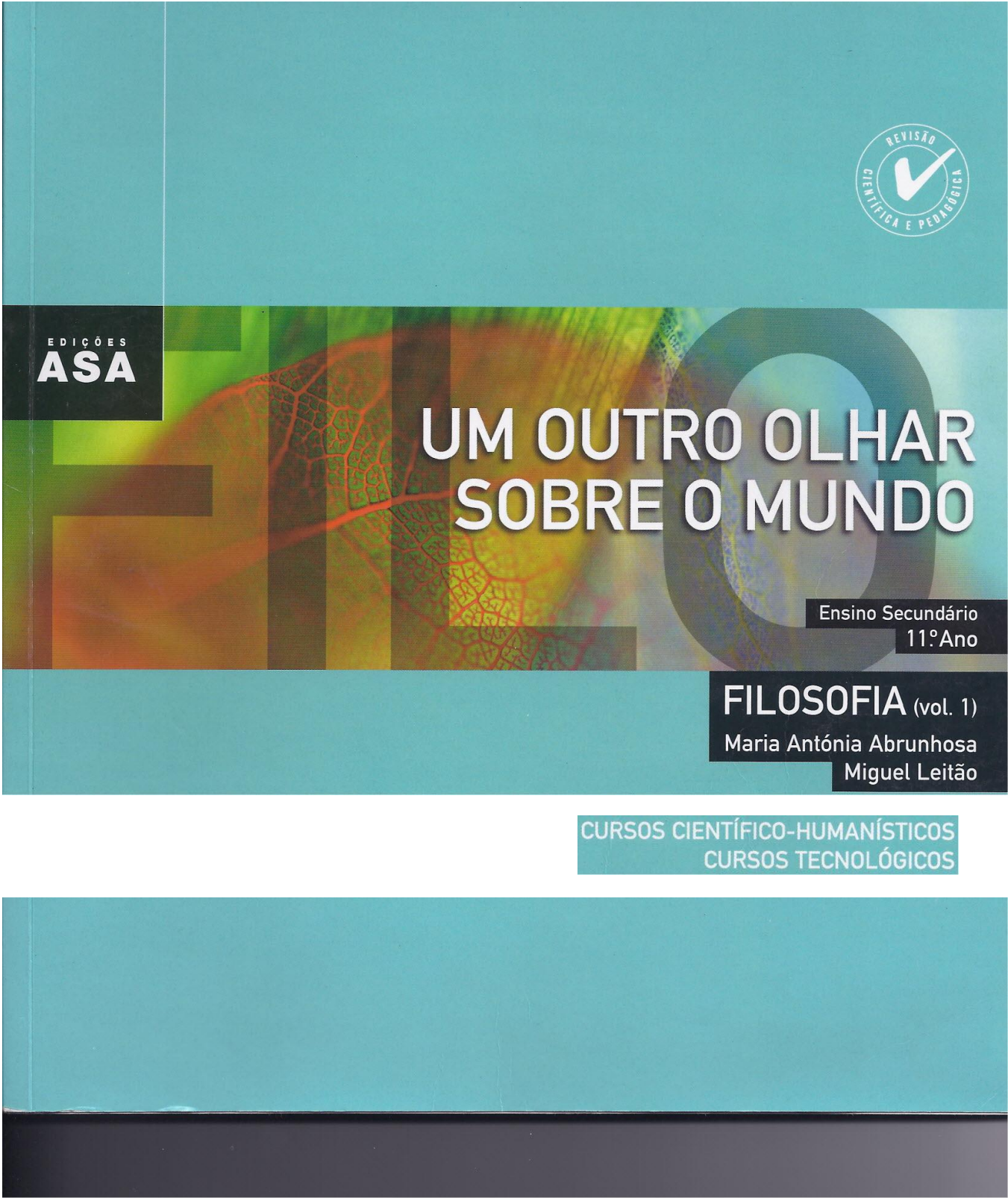
Maria

Os pormenores fazem a diferença, mas naquilo que realmente interessa, somos todos iguais! Frágeis... sonhadores... Humanos!

Anexo 11 – Panfleto informativo do Debate/ Conferência



Anexo 12 – Capa e capítulo dos manuais



Volume 1

XXVIII

1-

Racionalidade argumentativa e filosofia

2-



Capítulo 1

Argumentação e lógica formal

Metodologia do trabalho filosófico, 8

A dissertação filosófica, 8

O comentário de texto, 10

Objectivos, 16

Mapa conceptual, 17

Distinção validade- verdade,18

Lógica natural e lógica científica, 18

A lógica no contexto da disciplina de filosofia, 19

Verdade e validade, 25

O valor lógico das proposições - a verdade, 25

O valor lógico dos argumentos - a validade, 26

Verdade e validade, conceitos independentes, 27

Argumentos sólidos ou correctos,29

Dedução e indução, 31

Formas de inferência válida - lógica aristotélica,34

(Em a e a' a com a lógica proposicional)

O conceito e o termo, 34

O juízo e a proposição, 36

O juízo categórico, 37

A qualidade - juízos afirmativos e negativos, 37

A quantidade - juízos universais e particulares, 38

Combinação da qualidade e quantidade, 39

Proposições categóricas em linguagem natural,40

Distribuição dos termos,42

Inferências mediatas - o silogismo,45

A forma do silogismo, 46

O modo,46

A figura, 46

Regras do silogismo, 48

Formas de inferência válida - lógica proposicional, 53

(com a lógica aristotélica)

Frases e proposições, 53

Variáveis proposicionais, 54

Linguagem da lógica proposicional, 54

Formalização de proposições e argumentos, 56

Conectivas e tabelas de verdade, 56

Negação, 57

Conjunção, 59

Disjunção,60

Condicional,63

Equivalência, 65

Conectivas e linguagem natural, 67

Pontuação de proposições, 70

Como formalizar argumentos, 72

Avaliação de argumentos, 78

Inspectores de circunstâncias, 78

Principais falácias, 82

Falácias do silogismo, 83

(Para os alunos cuja opção foi a lógica aristotélica)

Falácia do quarto termo, 83

Falácia do termo médio não distribuído, 83

Falácia da ilícita maior, 83

Falácia da ilícita menor, 84

Falácias do modus ponens e do modus tollens, 85

(Para os alunos cuja opção foi a lógica proposicional)

Falácia da afirmação do consequente, 86

Falácia da negação do antecedente, 87

Questionário, 90

Comentário,91

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 181



Capítulo 2



Capítulo 3

3-

Argumentação e retórica

Objectivos, 94
Mapa conceptual, 95

O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório, 96

A racional idade argumentativa: distinção entre demonstração e argumentação, 96
Demonstração e argumentação, 97
A relação necessária ao auditório, 102
Estratégias de persuasão, 703
A opinião pública, 104

O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e falácias informais, 109

Características do discurso argumentativo, 170
Tipos de argumentos informais, 171
Argumentos com base em exemplos, 117
Argumentos por analogia, 113
Argumentos de autoridade, 716
Argumentos sobre causas, 777
Tipos de falácias informais, 120
Falácias da irrelevância, 720
Falácias da insuficiência de dados, 126
Falácias da ambiguidade, 130

Análise de textos, 737
Questionário, 141
Comentário, 142
Actividades complementares, 142
Soluções dos "Verifique se compreendeu", 185

Argumentação e filosofia

Objectivos, 746
Mapa conceptual, 747

Filosofia, retórica e democracia, 148

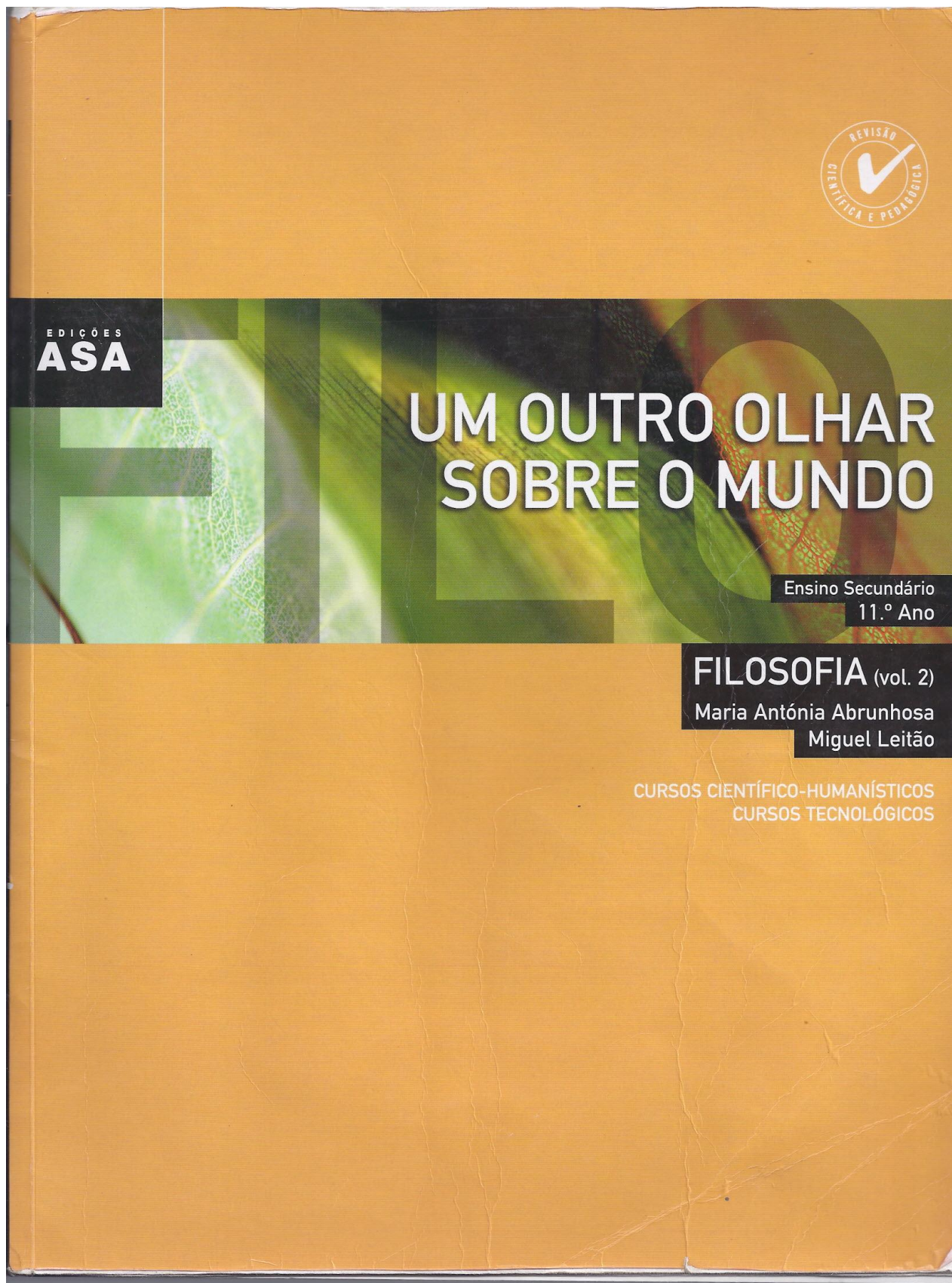
Breve aproximação histórica ao conflito entre filósofos e retores, 148
A "polls" grega, 748
Educação e retórica, 757
A retórica ao serviço da filosofia, 752
A retórica ao serviço da oratória, 153
Retórica e democracia na actualidade, 755

Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica, 157

O bom uso da retórica - a persuasão, 757
Razão e emoção no processo persuasivo, 158
Uso ético da retórica, 160
O mau uso da retórica - a manipulação, 762
Erro, mentira e engano, 762
A sedução, 164
O discurso publicitário, 164
O discurso político, 767

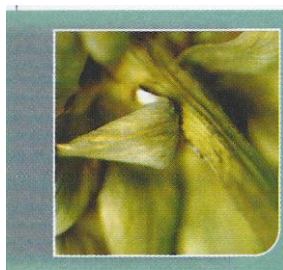
Argumentação, verdade e ser, 169

Ser, realidade e linguagem, 169
Verdade e argumentação filosófica, 170
Análise de textos, 174
Questionário, 178
Comentário, 778
Actividades complementares, 179
Soluções dos "Verifique se compreendeu", 786
Glossário, 787
Bibliografia, 191
Sítios na Internet, 192



O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

2-



Capítulo 4

Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

Objectivos, 72

Mapa conceptual, 73

Estrutura do acto de conhecer, 14

A complexidade do conhecimento, 15

Conhecimento como processo e como produto, 76

Descrição e interpretação do conhecimento, 77

Descrição fenomenológica do acto de conhecer, 77

Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento, 27

(Opção por duas teorias em confronto)

Natureza ou essência do conhecimento, 22

Realismo, 22

Idealismo, 23

Origem ou fonte do conhecimento, 25

Empirismo, 25

Racionalismo, 26

Apriorismo, 28

Possibilidade, valor e limites do conhecimento, 30

Dogmatismo, 30

Ceticismo, 31

Críticismo, 32

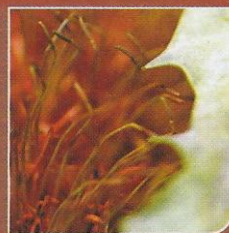
Análise de textos, 35

Questionário, 39

Comentário, 40

Actividades complementares, 41

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 165



Capítulo 5

O estatuto do conhecimento científico

Objectivos, 44

Mapa conceptual, 45

Conhecimento vulgar e conhecimento científico, 46

O saber quotidiano, 46

O saber científico, 47

Objectivos gerais da ciência, 48

A construção do facto científico, 49

Distinção entre conhecimento vulgar e científico, 52

Ciência e construção: validade e verificabilidade das hipóteses, 57

O método da ciência: do problema à elaboração das hipóteses, 57

A hipótese, 59

Comprovação experimental, 60

As leis científicas, 67

Validade das hipóteses - verificabilidade e falsificabilidade, 62

Verificacionismo, 63

Falsificacionismo, 64

Ciência normal e ciência em crise, 66

A racionalidade científica e a questão da objectividade, 68

A ciência, um dos modos humanos de interpretar o real, 70

O significado da objectividade científica, 17

Objectividade forte, 72

Objectividade fraca, 73

Análise de textos, 77

Questionário, 84

Comentário, 85

Actividades complementares, 85

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 165



2-

Capítulo 6

Temas/problemas da cultura científico-tecnológica

(Opção por um tema/problema)

Objectivos, 88
Mapa conceptual, 89

A ciência, o poder e os riscos, 90

A cultura científico-tecnológica, 91

As vagas de mudança, 94

Da ferramenta à automação, 97

Do saber ao poder, 98

O cientismo, 99

A tecnociência, 101

Riscos da tecnociência, 103

Problemas ecológicos, 103

Problemas da bioética, 108

O valor da ciência, 114

De uma ética antropocêntrica a uma ética cosmocêntrica, 118

Éticas de tendência antropocêntrica, 118

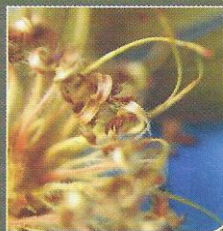
Uma ética cosmocêntrica, 119

Questionário, 125

Sugestões de actividades, 90, 92, 93, 94,

98, 101, 103, 104, 108,

109, 116, 122



Capítulo 7

A filosofia e os outros saberes

(Opção por um tema/problema)

Objectivos, 128
Mapa conceptual, 129

Realidade e verdade - a plurivocidade da

verdade, 130

A realidade, 130

Verdade e certeza, 131

Concepções de verdade, 132

Verdade no sentido de *aletheia*, 133

Verdade no sentido de *ventas*, 134

Verdade no sentido de *emunah*, 135

Verdade como perspectiva, 137

Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar, 140

A racionalidade prática, 141

Caracteres da racionalidade, 147

Limites e valor da racionalidade, 142

Uma racionalidade pluridisciplinar, 144

Macro-especialização em microdisciplinas, 144

A coexistência e articulação de saberes, 145

Metodologia pluridisciplinar, 146

O lugar da filosofia, 152

Análise de textos, 155

Questionário, 163

Comentário, 164

Actividades complementares, 164

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 165

Glossário, 167

Bibliografia, 172

Sítios na Internet, 175

4-

Anexo 13 – Planificação de algumas aulas**Escola Secundária Gabriel Pereira****Planificação de Aula****Filosofia -11ºE****Sumário:** Introdução ao tema do conhecimento.**11 de Janeiro de 2011**

Tema	Sub-tema	Conteúdos	Objectivos	Recursos	Estratégias	Aulas	Avaliação
V- Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva.	1 – Estrutura do acto de conhecer.	1.1 A complexidade do conhecimento. 1.2 Conhecimento como processo e como produto. 1.3 Descrição e interpretação do conhecimento 1.4 Descrição fenomenológica do acto de conhecer.	Identificar o conceito de conhecimento. Compreender a estrutura básica do conhecimento. Evidenciar a complexidade do conhecimento. Identificar objectos do conhecimento. Descodificar processos cognitivos.	Quadro Giz Projector Computador Manual adoptado Texto de apoio	Exposição oral. Esquematização dos conteúdos. Diálogo orientado. Visualização de um pequeno vídeo sobre o conhecimento. Leitura e análise do texto de apoio.	2	Participação; Problematização; Escutar, respeitar e responder às ideias e argumentos dos outros; Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros; Fundamentação das suas ideias e opiniões. Valorização das intervenções dos colegas. Trabalhos realizados

Escola Secundária Gabriel Pereira**Planificação de Aula****Filosofia -11ºE****Sumário: Teorias explicativas do conhecimento. 25 de Janeiro de 2011**

Tema	Subtema	Conteúdos	Objectivos	Recursos	Estratégias	Aulas	Avaliação
V- Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva.	1 – Análise das teorias explicativas do conhecimento.	<p>1.1 Natureza ou essência do conhecimento (realismo e idealismo).</p> <p>1.2 Origem ou fonte do conhecimento (empirismo, racionalismo e apriorismo).</p> <p>1.3 Possibilidade, valor e limites do conhecimento (dogmatismo, cepticismo e criticismo).</p>	<p>Identificar a tese fundamental do realismo.</p> <p>Distinguir realismo ingénuo de realismo crítico.</p> <p>Caracterizar a tese fundamental do idealismo.</p> <p>Evidenciar a tese fundamental do idealismo de Kant.</p> <p>Caracterizar o idealismo de Berkeley.</p> <p>Identificar a tese fundamental do empirismo.</p> <p>Identificar caracterizar a tese fundamental do racionalismo</p> <p>Identificar a tese fundamental do dogmatismo</p> <p>Caracterizar a tese fundamental do cepticismo.</p> <p>.Conseguir caracterizar o apriorismo kantiano.</p>	<p>Quadro</p> <p>Marcadores</p> <p>Projector</p> <p>Computador</p> <p>Manual adoptado</p> <p>Texto de apoio</p>	<p>Exposição oral.</p> <p>Esquematização dos conteúdos.</p> <p>Diálogo orientado.</p> <p>Leitura e análise do manual adoptado.</p> <p>Leitura e análise dos textos de apoio.</p> <p>Pesquisa em dicionários de filosofia.</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Problematisação; - Escutar, respeitar e responder às ideias e argumentos dos outros; - Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros; - Fundamentação das suas ideias e opiniões. - Valorização das intervenções dos colegas. - Realização de um trabalho de grupo. - Apresentação do trabalho.

Anexo 14 – Planificação da aula do dia 10 de Fevereiro de 2011

Escola Secundária Gabriel Pereira

Planificação de Aula

Filosofia -11ºE

Sumário: As principais características do conhecimento vulgar e do conhecimento científico.

10 de Fevereiro de 2011

Tema	Subtema	Conteúdos	Objectivos	Recursos	Estratégias	Aulas	Avaliação
2. Estatuto do conhecimento científico.	2.1- Conhecimento vulgar e conhecimento científico.	<i>Conhecimento vulgar e científico</i> centrado na natureza metódica e crítica da ciência por oposição à espontaneidade e assistemática do conhecimento vulgar.	Definir conhecimento vulgar. Definir conhecimento científico.	Quadro Marcadores Projector Computador	Exposição oral. Esquematização dos conteúdos. Diálogo orientado.	1	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Problematização; - Escutar, respeitar e responder às ideias e argumentos dos outros; - Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros; - Fundamentação das suas ideias e opiniões. - Valorização das intervenções dos colegas. - Realização de uma ficha de trabalho.
	2.1.1- Breve definição de Epistemologia.		Compreender a definição de Epistemologia.	Manual adoptado Textos de apoio	Leitura e análise do manual adoptado.		
	2.1.2- Conhecimento vulgar,		Estabelecer a distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico.	Projectção de um pequeno filme dos gatos fedorentos sobre “previsões astrológicas”	Leitura e análise dos textos de apoio.		
	fonte do conhecimento vulgar. Características do conhecimento científico.						

Brancaflor da Cruz

Anexo 15 – Textos de apoio

16

Texto 5

Os fenómenos e as formas fenoménicas das coisas reproduzem-se espontaneamente no pensamento comum como realidade, não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenoménico da coisa é produto natural da *praxis* quotidiana. A *praxis* utilitária quotidiana cria «o pensamento comum» — em que são captadas tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas — como forma do seu movimento e da sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *praxis* feiticizada, no tráfico e na manipulação, não é o *mundo real*: é «o mundo da aparência». A *representação da coisa* não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projecção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (...)

A *praxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. (...).

(...) Nesta *praxis* forma-se tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move «naturalmente» e com que tem de se haver na vida quotidiana.

O complexo dos fenómenos que povoam o ambiente quotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatista e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*.

Kosik, *Dialéctica do Concreto*, Rio de Janeiro, 1976, p. 15

Texto 6

O senso comum, diferentemente das ciências, é uma especialização da inteligência no particular e no concreto. É comum sem ser geral, porque consiste num conjunto de conhecimentos que permanece incompleto, até que se acrescente pelo menos outro conhecimento sobre a situação em causa; e, uma vez passada a situação, o conhecimento adicional deixa de ser relevante, de modo que o senso comum volta imediatamente ao seu estado normal de imperfeição. Assim, o senso comum parece argumentar a partir da analogia, mas as suas analogias desafiam a formulação lógica. A analogia que o lógico pode examinar é apenas uma instância da premissa heurística de que coisas semelhantes se entendem de modo semelhante. Pode produzir um argumento válido, mas só se duas situações concretas não manifestarem dissemelhança significativa. Mas, o senso comum, porque não tem de articular, pode operar directamente a partir dos seus conhecimentos acumulados. Em correspondência com as semelhanças da situação, pode apelar para um conjunto incompleto de conhecimentos e actos de compreensão. Em correspondência com a diferença significativa das situações, pode acrescentar os conhecimentos relevantes para cada qual. Depois, o senso comum talvez pareça generalizar, mas uma generalização proposta pelo senso comum tem um significado diferente de uma generalização

proposta pela ciência. A generalização científica visa oferecer uma premissa a partir da qual se podem tirar deduções correctas. Mas, as generalizações produzidas pelo senso comum não tencionam ser premissas para deduções. Comunicam antes indicadores que ordinariamente convém ter presentes ao espírito. Os provérbios estão muito longe de ser princípios e, como as regras da gramática, não perdem a sua validade por causa das suas numerosas excepções. Visam expressar, não o conjunto impecável de conhecimentos do cientista que mantém em todas as instâncias ou em nenhuma, mas o conjunto incompleto de actos de conhecimento que se requer em cada instância concreta, mas que se torna relevante só após um olhar à volta conseguir os actos de conhecimento adicionais de que se precisa. Veja bem antes de saltar!

Não é apenas no significado que atribui às analogias e às generalizações que o senso comum difere da lógica e da ciência. Em todas as suas expressões opera a partir de um ponto de vista distinto e persegue um ideal próprio. As suposições heurísticas da ciência antecipam a determinação de naturezas que sempre actuam da mesma maneira em circunstâncias similares e, ainda, a determinação das normas ideais de probabilidade a partir das quais os acontecimentos divergem, só de um modo não-sistemático. Embora o cientista esteja consciente de só obter tais determinações através de uma série de aproximações, sabe também que mesmo as determinações aproximadas devem ter as propriedades lógicas da verdade abstracta. Por conseguinte, os termos têm de ser definidos sem ambiguidade e devem sempre empregar-se exactamente neste significado desprovido de ambiguidade. Os postulados devem ser estabelecidos; os seus pressupostos devem ser examinados; as suas implicações devem ser exploradas. Resulta daí automaticamente uma linguagem técnica e um modo formal de discurso. Não só nos vemos compelidos a dizer o que significamos e a significar o que dizemos, mas a correspondência que obtemos entre o dizer e o significar tem a simplicidade exacta de expressões primitivas como «Isto é um gato».

Por outro lado, o senso comum nunca aspira ao conhecimento universalmente válido e nunca mira a uma comunicação exaustiva. A sua preocupação é concreta e particular. A sua função é dominar cada situação à medida que surge. O seu procedimento é conseguir um conjunto incompleto de conhecimentos que só será completo pela adição em cada ocasião de novos conhecimentos que o escrutínio da ocasião releva. Seria um erro para o senso comum tentar formular o seu conjunto incompleto de conhecimentos em definições e postulados e elaborar os seus pressupostos e implicações...

Bernard Lonergan, *Insight. A Study of Human Understanding*, N. Y., Philosophical Library, 1970 (rep.), pp. 175-7

Texto



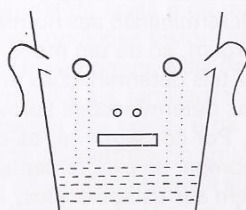
A ciência, a filosofia e o pensamento racional surgem todos do senso comum. O senso comum, contudo, não é um ponto de partida seguro: o termo senso comum que aqui emprego é muito vago porque denota algo vago e mutante — os instintos e opiniões das gentes, muitas vezes adequados e verdadeiros, mas muitas outras inadequados ou falsos. (...) Toda a ciência é tida como a filosofia com senso comum ilustrado.

(...) A minha primeira tese é *que partimos do senso comum*, sendo a **crítica** o nosso grande instrumento de progresso.

... Ainda que deva ser criticado, o senso comum tem de ser sempre o nosso ponto de partida.

(...) A teoria do senso comum é muito simples. Se qualquer um de nós desejar conhecer algo que desconhece sobre o mundo, não terá mais que abrir os olhos e olhar em volta. Temos de orientar os ouvidos e escutar os ruídos, (...). Os diversos sentidos são pois as nossas **fontes de conhecimento** — as fontes ou os acessos à nossa mente. Refiro-me muitas vezes a esta teoria, designando-a a teoria da mente, como um balde.

A teoria do balde representa-se com o seguinte diagrama:



O balde

A nossa mente é, em princípio, um balde, mais ou menos vazio, que se enche através dos sentidos.

(...) No mundo filosófico esta teoria é designada por teoria da mente como *tábua rasa*! A nossa mente é um recipiente vazio em que os sentidos gravam as mensagens. (...) A tese importante da teoria do balde é que aprendemos a maioria das coisas, senão todas, mediante a entrada da experiência através das aberturas dos nossos sentidos, de modo que *toda a experiência consta de informação recebida através dos sentidos*.

(...) A teoria do senso comum está errada em vários pontos. É essencialmente uma teoria sobre a génese do conhecimento: a teoria do balde debruça-se sobre a nossa aquisição de conhecimentos — em grande medida passiva —, pelo que também constitui uma teoria do que denominei *o aumento de conhecimento, ainda que como teoria do aumento de conhecimento seja manifestamente falsa*. (...) A teoria da *tábua rasa* é absurda: em cada estágio da evolução da vida temos de supor a existência de algum conhecimento sob a forma de *disposições e expectativas*.

Posto isto, o aumento de conhecimento consiste na modificação do conhecimento prévio, quer alterando-o, quer destruindo-o.

O conhecimento não parte nunca do zero, pressupõe sempre um conhecimento básico — conhecimento que se dá por suposto num momento determinado — juntamente com algumas dificuldades e alguns problemas. Regra geral surgem do choque entre as expectativas inerentes ao nosso conhecimento básico e algumas descobertas novas, como observações ou hipóteses sugeridas por eles.

Karl Popper, *Conocimiento Objectivo*, ed. Technos, Madrid, p. 4

Anexo 16 – Grelha desempenho do aluno**Grelha de
avaliação****"Desempenho quotidiano do
aluno"**

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

1. Participação

Participa correctamente	(16 - 20)
Participa	(13 - 15)
Participa quando	(9-12)
Não participa	(6-8)

2. Comportamento

Está atento, colabora para o bom funcionamento da aula, é assertivo na com os outros	(16 - 20)
Está atento e não perturba	(13 - 15)
Revela alguma distração e conversas paralelas	(9 - 12)
E distraído, desinteressado, ausente e perturbador	(6 - 8)

3. Atitude

E assíduo, pontual e revela comportamentos éticos adequados.	(16 - 20)
E assíduo, pontual e age de acordo com o do aluno estabelecido para este nível de	(13 - 15)
E assíduo, pouco pontual e nem sempre age forma correcta	(9 - 12)
E pouco assíduo e pontual, age de forma incorrecta desrespeitando as regras de na sala de aula.	(6 - 8)

Anexo 17 – Ficha de auto – avaliação da disciplina de filosofiaFicha auto-avaliativa de comportamento durante as aulas

Nome: _____

Nº: _____ Turma: _____

Para poder controlar e ter consciência das suas atitudes nas aulas de filosofia, assinale com um + (para o sim) ou com um - (para o não) aqueles que lhe parecem ter sido os seus comportamentos mais, ou menos frequentes durante as aulas do primeiro período.

Atitudes	Aulas do 1.º período
Entrei na sala de forma educada e não atrasei o começo da aula.	
Fiz silêncio quando o meu professor estava a fazer uma exposição/explicação.	
Fiz silêncio quando os meus colegas faziam uma pergunta ou expunham alguma ideia à turma.	
Ouvi sempre sem interromper.	
Levantei o dedo e aguardei a minha vez sempre que precisei de falar.	
As intervenções que fiz foram sempre oportunas e diziam respeito ao assunto que se estava a tratar.	
Respeitei as ideias dos meus colegas e soube dialogar.	
Cumpri, no essencial, as regras de convivência definidas na primeira aula.	

Anexo 18 – Critérios de avaliação da disciplina de filosofia



Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Grupo de Recrutamento 410

Critérios de Avaliação de Filosofia – 10º - 11º Anos

A) Provas escritas e/ou Práticas de Avaliação

a) Provas Escritas (trabalhos), ou Testes.....70%

Estes instrumentos de avaliação serão classificados tendo em conta:

. 70% para conteúdos, ou seja, rigor conceptual, mobilização de conhecimentos e interpretação e análise de textos

. 30% para a forma, ou seja, rigor de linguagem, articulação de ideias ou coerência do discurso e manifestação de uma posição crítica

b) Provas práticas de avaliação ou relatórios, trabalhos individuais ou de grupo, actas de aula, resumos de leitura, ficha de trabalhos (comentário e análise)15%

B) A avaliação que constará “do desempenho quotidiano do aluno” e que terá como parâmetros a avaliar: - assiduidade, pontualidade, participação no trabalho da aula (oral e escrita) e comportamento.....15%

Indica-se que as classificações trimestrais resultarão:

1º período – aplicação dos critérios de avaliação

2º período – classificação de primeiro período + duas vezes a classificação de segundo período a dividir por três

3º período - classificação de segundo período + duas vezes a classificação de terceiro período a dividir por três.

Recomenda-se, tendo por base os critérios uniformes de avaliação da escola, a feitura de duas provas escritas ou dois testes por período.

Anexo 19 – Ficha de trabalho



Escola Secundária Gabriel Pereira - Évora



“ O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias”.

Kosik

“ A teoria do senso comum é muito simples. Se qualquer um de nós desejar conhecer algo que desconhece sobre o mundo, não terá mais que abrir os olhos à volta. Temos de orientar os ouvidos e escutar os ruídos...

K.Popper

O conhecimento científico é meramente o desenvolvimento do conhecimento vulgar ou do senso – comum.

K.Popper

Actividade: Com base na matéria dada, escolha **uma** das três frases apresentadas e elabore um comentário crítico.

Bom trabalho.

Anexo 20 – Matriz do teste de avaliação e respectiva correcção e avaliação



Disciplina de Filosofia Ano lectivo 2010/11 11º Ano 2º Período Teste de Avaliação Sumativa

Grupo I

“Sentimos frio, fome ou dor, mas não percebemos nem o frio, nem a fome, nem a dor”. Ter sensações, sentir, é detectar de um modo imediato: isto é o que fazem os órgãos dos sentidos. Perceber é, pelo contrário, decifrar ou reconhecer uma mensagem sensorial: é ver uma mancha redonda como um balão, ouvir o ecoar de uma sirene como um sinal de alarme, sentir o fio de uma navalha de barbear como um instrumento cortante. “A sensação só necessita de detectores ou sensores; a percepção necessita, por outro lado, de órgãos que sejam capazes de interpretar o que foi sentido.”

Bunge, M., *El problema Mente-Cérebro*, Madrid; Tecnos. P. 114

1. Partindo da leitura do texto, distingue sensação de percepção.

Grupo II

«Segundo a concepção da consciência natural, o conhecimento consiste em forjar uma imagem" do objecto; e a verdade do conhecimento é a concordância desta imagem com o objecto. Mas averiguar se esta concepção está justificada é um problema que se encontra para além do alcance do problema fenomenológico. O método fenomenológico só pode dar uma descrição do fenómeno do conhecimento. Sobre a base que é esta descrição fenomenológica, tem de procurar-se uma explicação e interpretação filosóficas, uma teoria do conhecimento. (...)»

Joahannes Hessen, *Teoria do Conhecimento*.

1. Caracteriza a relação sujeito/objecto, no acto de conhecer.

Grupo III

1. Indica quais as correntes associadas às seguintes frases:

- a) "O conhecimento resulta dos dados provenientes dos sentidos e da acção interpretativa do entendimento".
- b) "Eu vejo o mundo como ele é realmente."
- c) "Conhecer não é apreender a realidade em si, mas a representação da realidade."
- d) "Nada podemos conhecer com certezas, pois não existe nenhum critério seguro de verdade."
- e) "Conhecer é apreender a realidade sensível."

2. Das teorias explicativas do conhecimento acima indicadas, escolhe uma e sintetiza as suas principais ideias.

Cotações:

Grupo I: 50 pontos

Grupo II: 50 pontos

Grupo III:

Questão 1- 50 pontos (10 pontos por cada alínea);

Questão 2 - 50 pontos;

Total: 200 pontos

Critérios de Classificação:

Compreensão dos conteúdos: (70%)

Rigor conceptual

Mobilização de conhecimento e interpretação e análise de textos.

Estrutura formal: (30%)

Rigor de linguagem

Articulação de ideias.

Coerência no discurso

Posição Crítica.

Bom trabalho

O professor:

ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

ANO LECTIVO 2010/2011

CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO

Grupo I

Questão 1:

Para distinguir a sensação de percepção impõe-se considerar a sensação como captação de uma qualidade, ou seja, como resposta a um estímulo, podendo assim denominar-se “sensação” a uma qualidade, “cor, cheiro, etc.”, captada de determinada situação.

A sensação pode então definir-se como um processo sensorial, ou seja, enquanto actividade específica de um sistema sensorial. Neste sentido, enuncia-se a percepção como comportamento passivo da consciência e processo construtivo pelo qual vamos além do nível das sensações, organizando e captando conjuntos ou totalidades dotadas de sentido.

A percepção pode ser entendida como uma organização sistemática do espírito com vista a tornar coerente um mundo de qualidades indefinidamente divergentes, ou seja, é a função pela qual o espírito organiza as suas sensações e forma para si mesmo uma representação dos objectos externos.

A sensação detecta e a percepção interpreta os estímulos.

Grupo II

Questão 2:

O sujeito e o objecto são os elementos essenciais do conhecimento, sendo este a relação que se estabelece entre ambos. Esta relação de reciprocidade é, todavia, incapaz de desfazer a oposição existente entre aqueles elementos, em virtude da diferença nos papéis que desempenham: o sujeito é activo – conhece o objecto; o objectivo é passivo – é conhecido pelo sujeito. O conhecimento processa-se em três momentos: um primeiro

momento, o sujeito desprende-se de si e investe no objecto para o conhecer; um segundo momento, o sujeito está fora de si a apreender as qualidades do objecto; por último, num terceiro momento, o sujeito regressa a si para introduzir na sua esfera as qualidades apreendidas. Estas não entram no sujeito, no sentido literal do termo, mas são internalizados sob a forma de imagem ou representação. Com o conhecimento, o objecto não é alterado, mas sim o sujeito, que se enriquece, passando a dispor de mais conteúdos de consciência, isto é, de uma nova imagem.

Grupo III

Questão 1:

- A) Apriorismo
- B) Realismo Ingénuo
- C) Empirismo
- D) Cepticismo
- E) Realismo

Questão 2:

Apriorismo

O conhecimento é uma organização dos dados sensoriais efectuados pelas categorias do entendimento, na medida em que a sensibilidade (formas) e o entendimento (categorias) são as estruturas *a priori* (antes e independentemente de qualquer experiência).

O empirismo e o racionalismo são as teses que atribuem aos sentidos ou à razão a origem das nossas ideias, com o apriorismo kantiano. A ideia base está na superação desta dicotomia (sentidos/razão) sendo que segundo Kant ambos fazem parte do conhecimento, pois só há conhecimento quando os dados são captados pela sensibilidade e ordenados pelas categorias do entendimento. A sensibilidade, de ordem passiva, tem a capacidade de se deixar impressionar

pelos objectos exteriores – a matéria do conhecimento. Deste primeiro encontro, efectuado num determinado espaço e num determinado tempo, ainda não resulta o conhecimento. O sujeito viu, ouviu, etc., mas ainda não sabe do que se trata. Para o saber é necessário que a essa primeira forma de experiência se aplique o entendimento que dispõe de conceitos puros ou categorias *a priori* para organizar ou pensar o que foi recolhido pela sensibilidade. Só depois deste trabalho intelectual é que as ideias ou fenómenos se completam.

Realismo Ingénuo

Atitude própria do homem comum, corresponde à atitude natural do espírito humano – aceitação de tudo o que o rodeia como verdadeiramente existente. Esta corrente defende a ideia de que o homem acredita que as coisas são tal como as conhecemos. Existindo uma relação de identidade entre as coisas e as ideias que formamos sobre elas.

Empirismo

O empirismo sustenta que todos os nossos conhecimentos provêm da experiência. Ao nascer, o espírito é como uma folha de papel em branco onde nada vem escrito, mas em que a experiência irá imprimir-se. As impressões nela deixadas são as ideias que resultam directa e imediatamente das várias percepções que vamos tendo ao longo da vida.

Cépticismo

Negação total da nossa possibilidade de conhecer a verdade, na medida em que esta tese defende a ideia de que é impossível atingir qualquer certeza, isto é, defendem que não se pode afirmar nenhum conhecimento como infalivelmente verdadeiro. Os cépticos são pensadores que respondem negativamente à questão do valor e possibilidade de o homem conhecer. A sua tese central reside na negação da possibilidade de qualquer verdade, pelo que se iludem os que julgam saber alguma coisa. Pirro de Eleia foi o mais radical representante do cépticismo grego, ao procurar fundamentar a sua tese na impossibilidade de saber verdadeiramente, pelo que o espírito humano permanece num estado de dúvida radical. Propõe como ideal a ataraxia, estado de espírito de neutralidade absoluta face às coisas e ao desejo de as conhecer.

Ataraxia é o ideal de vida a atingir pelos cépticos e consiste na tranquilidade absoluta de espírito, correlativa da indiferença perante as coisas. Os cépticos defendem que a dúvida é a forma mais saudável de estar no mundo, não tendo ninguém que se pronunciar afirmativa ou negativamente acerca das coisas.

Realismo

Esta tese afirma que aquilo que o sujeito conhece é a própria realidade e que as ideias que possuímos a seu respeito coincidem com os objectos existentes no mundo real. Dada a correspondência entre conhecimento e cópia do real, ou seja, as percepções que o sujeito tem dos objectos são reais.

<p align="center">ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA ANO LECTIVO 2010/2011 MATRIZ DO TESTE DE FILOSOFIA 11º Ano</p>			
Objectivos	Conteúdos	Estrutura/cotações	CrITÉrios de Classificação
<p>Identificar os elementos que intervêm no conhecimento .</p> <p>Distinguir sensação de percepção no processo de conhecimento</p>	<p><u>Capítulo 4</u></p> <p>Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva</p> <p>Explicitação dos conceitos de sensação e percepção.</p> <p><u>Capítulo 4</u></p>	<p><u>Grupo 1</u></p> <p>(Uma questão de resposta obrigatória): 50 pontos.</p> <p><u>Grupo 2</u></p> <p>(Uma questão de resposta obrigatória): 50 pontos.</p>	<p>Compreensão dos conteúdos: 70%)</p> <p>Rigor conceptual Mobilização de conhecimento e interpretação e análise de textos.</p> <p>Estrutura formal: (30%)</p>
<p>Esclarecer os momentos da relação sujeito e objecto no acto de conhecer.</p> <p>Explicitar a correlação entre sujeito e objecto no acto de conhecer.</p>	<p>Descrição fenomenológica do acto de conhecer.</p> <p>Papel do sujeito e papel do objecto.</p>		<p>Rigor de linguagem Articulação de ideias. Coerência no discurso Posição Crítica.</p>
<p>Compreender os 3 núcleos problemáticos da interpretação do conhecimento</p> <p>Identificar as correntes explicativas da teoria do conhecimento.</p> <p>Explicitar e desenvolver uma das teorias explicativas do conhecimento.</p>	<p><u>Capítulo 4</u></p> <p>Teorias explicativas do conhecimento</p> <p><u>Capítulo 4</u></p> <p>Teorias explicativas do problema do conhecimento</p>	<p><u>Grupo 3</u></p> <p>(Duas questões de resposta obrigatória): 1- 50 pontos (5x10)</p> <p>2- 50 pontos</p>	<p><u>Observação:</u> Estes critérios aplicam-se a cada uma das questões indicadas.</p>

Anexo 21 – Acta de uma reunião



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Ano lectivo de **2010 / 2011**

2º Período Turma E 11º Ano

Curso CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

ACTA DE REUNIÃO DO CONSELHO DE TURMA

Aos doze dias do mês de Abril de dois mil e onze, sob a presidência da professor(a) Francisca Sousa e com a presença dos professores desta turma a seguir indicados, realizou-se uma reunião do Conselho de Turma.

Deu-se início à reunião dando a Directora de Turma as informações acerca da reunião com os encarregados de educação, mais informou que contactou telefonicamente os encarregados de educação dos alunos: , relativamente ao seu aproveitamento e o, por causa do seu comportamento.

Foi feito o balanço das actividades realizadas com os alunos nas várias disciplinas, que serão actualizadas posteriormente no plano curricular de turma. Nas várias actividades os docentes referiram que a turma mostrou um bom comportamento, empenho e interesse pelas mesmas.

Em seguida, analisaram-se as datas dos testes intermédios e outros momentos de avaliação escrita das várias disciplinas ao longo do terceiro período, ajustando-se as datas de maneira a não sobrecarregar os alunos em demasia; contudo e devido à curta duração do terceiro período, tornar-se-à difícil conciliar algumas datas.

Passou-se depois à apreciação global da turma. Em termos de aproveitamento, são preocupantes na maioria das disciplinas, os casos dos alunos:

O aluno também necessita de se empenhar mais.

À excepção dos casos referenciados os docentes afirmaram ser uma turma empenhada, com bom rendimento e comportamento.

A professora de Física e Química referiu como casos preocupantes os alunos:

A professora acrescentou que os alunos não frequentam o apoio semanal que lhes é facultado e quesamente foi ao apoio duas vezes.

A professora de Biologia indicou como casos preocupantes as alunas.

Tendo nível negativo subiu de classificação.

A aluna melhorou apenas devido aos trabalhos de grupo o

aluno deverá esforçar-se mais. A docente referiu ainda que

nenhum aluno compareceu ao apoio semanal facultado

A professora de Inglês salientou que as alunas

têm dificuldades de nível muito básico e dificilmente conseguirão atingir

os objectivos. Preocupam-na igualmente as classificações dos al que deverão empenhar-se mais para manter a classificação positiva.

Nesta disciplina, o Conselho decidiu propor a exclusão do apoio pedagógico

acrescido os alunos uma vez que estes nunca compareceram.

A professora de Filosofia referiu que os alunos de um modo geral subiram as suas classificações, empenhando-se bastante nas actividades propostas.

Na disciplina de Matemática, a professora referiu como casos preocupantes os seguintes alunos:

Com dificuldades, mas com possibilidade de alcançarem a positiva, trabalhando, estão referenciados os seguintes alunos:

Passou-se depois às propostas de classificações em cada disciplina, tendo todas sido aprovadas por consenso pelo Conselho de Turma.

Finalmente analisou-se o Plano Curricular de Turma, completando-o com algumas actividades previstas, designadamente visitas de estudo e apoios.

DISCIPLINAS	PROFESSORES
Português	
Filosofia	Ana Margarida Pereira
Inglês	
Educação Física	
Matemática A	
Física e Química A	
Biologia e Geologia	

E para constar onde convier se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, será assinada pelo Preside e pelo Secretário do Conselho de Turma. .

O Secretário

Despacho do Director:

Évora..... de..... de

O Director

Anexo 22 – Pautas do 1º e 2º Períodos 11ºE

ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA - Évora										Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias										11º E										1º Período										Afixado em: __/__/__																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Pauta de Frequência																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
N.º Matrícula	Nome	FGER.		INGLÊS/CONT.		FGER.		FGER.		FGER.		MAT A		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		FESP.		F	

29 Alunos

O Diretor de Turma: _____
O Secretário: _____

Página 1 de 1

LV